



Geo-didattiche per il futuro

La geografia
alla prova delle competenze

A cura di

Giacomo Zanolin, Thomas Gilardi,
Rossella De Lucia



FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_pubblicare/pubblicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.



Tratti geografici

MATERIALI DI RICERCA E RISORSE EDUCATIVE



OPEN ACCESS



PEER REVIEWED SERIES

Direttore: **Daniela Pasquinelli d'Allegra** (Università di Roma Lumsa)

Condirettori: **Dino Gavinelli** (Università degli Studi di Milano) e **Fran Martin** (University of Exeter)

Comitato scientifico: **Angela Alaimo** (Università degli Studi di Trento), **Fabio Amato** (Università di Napoli "L'Orientale"), **Silvia Aru** (Università degli Studi di Cagliari), **Péter Bagoly-Simó** (Humboldt-Universität zu Berlin), **Gino De Vecchis** (Sapienza Università di Roma), **Giovanni Donadelli** (Università degli Studi di Padova), **Uwe Krause** (Fontys University of Applied Sciences Tilburg), **Paolo Molinari** (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), **Davide Papotti** (Università degli Studi di Parma), **Daria Quatrida** (Università degli Studi di Padova), **Matteo Puttilli** (Università degli Studi di Cagliari).

La collana *Tratti geografici*, curata dall'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, si propone come una "cassetta per gli attrezzi" del geografo e pubblica volumi on-line, sia collettanei sia monografici, che si pongano nella prospettiva di fornire riflessioni e materiali di lavoro e di sperimentazione nei campi della ricerca e dell'educazione geografica.

Gli argomenti trattati nella collana riguardano principalmente (ma non limitatamente) i seguenti ambiti:

- riflessioni su problematiche e questioni di carattere geografico, spaziale e territoriale con un'attenzione rivolta alle ricadute educative;
- sperimentazioni di approcci, strategie, tecniche e metodologie innovative nella ricerca, nell'educazione e nella didattica della geografia;
- implementazioni delle nuove tecnologie sul territorio e nella formazione geografica;
- applicazioni del sapere e delle competenze geografiche nel lavoro sul campo e sul terreno.

La scelta del formato digitale *open access* è coerente con la struttura flessibile della collana, al fine di favorire una maggiore e più diretta accessibilità e fruibilità sia da parte degli autori sia da parte dei lettori.

In questa ottica, *Tratti geografici* promuove una concezione aperta della figura del geografo e incentiva la pubblicazione di lavori di qualità da parte di ricercatori attivi all'interno e all'esterno dell'Università, di insegnanti e di professionisti che utilizzino e veicolino competenze di tipo geografico e territoriale.

I testi pubblicati si rivolgono a tutti coloro che sono impegnati nelle diverse professionalità collegate alla geografia (dall'insegnamento nei diversi ordini scolastici alla ricerca – accademica e non – sino al lavoro sul campo nei settori dell'edu-

cazione, della formazione e della progettazione sociale e territoriale) nonché agli studenti nei corsi di geografia e delle scienze della formazione e dell'educazione.

Tratti geografici accoglie anche volumi che siano l'esito ragionato di convegni, laboratori, workshop e seminari disciplinari, purché coerenti con gli obiettivi e l'approccio più generali della collana.

I testi pubblicati sono sottoposti a un processo di revisione per garantirne la rigorousità scientifica, nella prospettiva del confronto e del dialogo e come occasione di crescita e consolidamento del senso di una comunità disciplinare.

Il referaggio in doppio cieco (*double blind peer review*) avviene attraverso la piattaforma FrancoAngeli Series (basata sul software Open Monograph Press), che assicura la tracciabilità del processo di valutazione e consente all'autore di proporre la sua opera e seguirne lo stato di avanzamento.

Geo-didattiche per il futuro

La geografia
alla prova delle competenze

A cura di

Giacomo Zanolin, Thomas Gilardi,
Rossella De Lucia

FrancoAngeli

Le traduzioni dei paragrafi 1, 2, 3 e 4 del cap. 6 e di tutto il cap. 14 sono di Caterina De Lucia.

Copyright © 2017 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia*
(CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Indice

La geografia alla prova delle competenze	pag.	9
di Thomas Gilardi, Giacomo Zanolin e Rossella De Lucia		

Prima parte

Le competenze geografiche nei diversi gradi di istruzione

1. Il curriculum verticale: le competenze geografiche per comprendere ed abitare il mondo contemporaneo	»	25
di Cristiano Giorda		
2. Le competenze pre-geografiche nella scuola dell'infanzia	»	34
di Andrea Guaran		
3. Conoscere il territorio sviluppando competenze nella scuola primaria	»	43
di Paolo Molinari		
4. Oltre il vicino, competenze geografiche per la scuola secondaria di primo grado	»	51
di Enrico Squarcina		
5. Le competenze geografiche nella scuola secondaria di secondo grado	»	58
di Thomas Gilardi		
6. L'educazione geografica in Europa: un dialogo sulla formazione universitaria dei docenti	»	66
di Uwe Krause, Tine Beneker, Sirpa Tani, Clare Brooks e Flavio Lucchesi		

Seconda parte
Le competenze geografiche e le altre discipline

7. Orientarsi nel tempo e nello spazio: la geografia localizzativa dalle conoscenze alla competenza di Giacomo Zanolin	pag. 85
8. Comprendere il conflitto nel contesto geopolitico di Simone Gamba	» 95
9. Includere con la Geografia: l'identità e il ruolo di genere nelle culture del mondo di Andrea Soggiu	» 106
10. Incontrare e incontrarsi con la geografia di Susanna Cancelli	» 119
11. Guareschi e il Mondo piccolo: percorsi didattici tra geografia e letteratura di Giuseppe Gambazza	» 127
12. Il pensiero di Gea. Geografia e filosofia per un'educazione critica al mondo attuale di Andrea Marini	» 137
13. Esplorare con la geografia di Giovanni Donadelli	» 147
14. Indagando sulle geografie del futuro di Margaret Roberts	» 159

Terza parte
Le officine didattiche: strumenti per la pratica quotidiana

La scuola primaria

15. Una nuova didattica della geografia nella scuola primaria: il cibo nelle fiabe e nei cartoni animati di Patrizia De Ponti	» 183
---	-------

16. Dal percorso casa-scuola alla mappa del comune. Una rappresentazione del paesaggio in cui viviamo di Paolo Crivelli	pag.	191
17. La geografia nel piatto: raccontiamo il territorio attraverso una nostra specialità di Paola Capitanio e Angela Melloni	»	200
18. Hansel e Gretel e l'imprescindibilità della geografia di Marinella Balducci	»	211
La scuola secondaria di primo grado		
19. Qual è la nostra impronta ecologica? Come valutare gli impatti dei nostri stili di vita e come ri-orientarli verso una maggiore sostenibilità di Monica Camuffo, Antonella Pietta e Marco Tononi	»	221
20. Geografie del consumo: esplorazioni didattiche di Angela Alaimo	»	229
21. Rappresentare il territorio per educare alla cittadinanza: dal disegno a Google Maps di Lina Maria Calandra e Francesca Palma	»	240
22. L'America dentro le canzoni: il caso della U.S. Route 66 e uno scorcio interpretativo del paesaggio simbolico statunitense di Matteo Fratti	»	250
La scuola secondaria di secondo grado		
23. Identità e vissuto territoriale: il contributo della geografia alla scoperta di sé di Tullia Ascari	»	261
24. Ricominciamo da zero: un sito di promozione turistica al servizio del territorio di Alfio Sironi	»	273
25. Una geografia dei beni comuni per educare al territorio di Cristina Marchioro e Laura Sinagra Brisca	»	281

26. I “paesaggi musicali”: una proposta di didattica attiva per la geografia del turismo pag. 293
di Rossella De Lucia

La geografia alla prova delle competenze¹

di Thomas Gilardi, Giacomo Zanolin e Rossella De Lucia

Il presente volume nasce dall'esperienza del IV Workshop Nazionale AIIG², un evento che ha fatto seguito alle edizioni di Torino, Roma e Padova e che, per la prima volta, è stato affiancato al Convegno Nazionale, al fine di rafforzare la sinergia tra le diverse componenti dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia e di stimolare il dialogo tra i partecipanti ai due eventi.

In questa occasione si è scelto di porre al centro dei lavori la didattica e l'educazione geografica, con lo scopo di stimolare una riflessione condivisa e il più possibile articolata, non solo sui significati teorici di tali temi, bensì anche per rafforzare il confronto sulle potenzialità e criticità della loro applicazione concreta nelle classi dei diversi ordini scolastici. Come recita il titolo, il fine ultimo era quello di dimostrare la forza dell'educazione geografica, derivante dalle innumerevoli pratiche e strategie didattiche quotidiane che possono essere pensate al fine di promuovere la conoscenza del territorio, dell'ambiente e del paesaggio. Un fine che dovrebbe realizzarsi nel più ampio ambito della didattica per competenze, in cui la geografia può offrire il proprio contributo. Infatti il volume propone alcuni spunti riflessivi che si sviluppano in senso verticale nel tentativo di evidenziare i nessi esistenti tra i diversi ordini scolastici: dalle competenze prescolari alla formazione dei docenti in ambito universitario.

Fedeli allo spirito dei Workshop AIIG degli anni precedenti, anche nell'edizione 2015 si è cercato di sperimentare alcuni percorsi pratici volti a stimolare il dialogo e il confronto tra i partecipanti e i relatori. Tale obiettivo è stato perseguito attraverso la proposta di attività laboratoriali che sono state

¹ Il presente contributo è il frutto di una riflessione comune tra gli autori. Ai fini dell'attribuzione il paragrafo 1 è stato curato da Thomas Gilardi, il paragrafo 2 da Giacomo Zanolin e il paragrafo 3 da Rossella De Lucia.

² IV Workshop Nazionale AIIG, Milano, 26-27 agosto 2015. La forza dell'educazione geografica. Pratiche e strategie didattiche quotidiane presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

definite “officine didattiche”. Questa esperienza ha visto il coinvolgimento di diversi relatori che hanno condiviso le loro conoscenze e competenze al fine di coinvolgere attivamente i partecipanti in percorsi teorici e pratici su varie tematiche di carattere geografico.

L’esperienza delle officine didattiche ha avviato una successiva riflessione sulla necessità di approfondire le tematiche affrontate e di ampliarne l’orizzonte in un rielaborato quadro teorico focalizzato sulla didattica per competenze, allo scopo di produrre uno strumento operativo a disposizione dei docenti per una didattica attiva e condivisa della geografia. Sfruttando quindi le potenzialità del formato Open Access, i contributi teorici e i materiali didattici presentati nel volume si proporranno come strumenti a disposizione dei docenti di geografia di tutti i gradi d’istruzione che li potranno utilizzare come supporti per la costruzione della loro progettazione didattica.

Focus del presente volume è quindi il concetto di competenza, sul quale si è provato a riflettere in termini disciplinari teorici e pratici. Il dibattito sul tema delle competenze è ormai vasto e articolato, senza addentrarsi quindi troppo nella ampia bibliografia a riguardo, possiamo citare le Raccomandazioni del 2008, che definiscono la competenza come una «comprovata [quindi manifestata da evidenze] capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche nei più diversi contesti di vita, di studio e di lavoro»³. Seguendo una prospettiva simile, Pellerey la definisce come «capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo» (Pellerey 2004, p. 12). Nell’ambito del progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) descritto da Rychen e Salganik, essa viene invece intesa, in un senso ancora più pragmatico, come la capacità di rispondere a esigenze individuali e sociali, e quindi di svolgere efficacemente un’attività o un compito (Rychen e Salganik 2007).

La competenza è quindi sempre intesa come “sapere agito”, ovvero capacità di mobilitare il sapere (definito in termini di conoscenze e abilità) per risolvere problemi e gestire situazioni reali (Da Re 2013). Pertanto «ciò che rende la competenza tanto potente e la distingue dalle conoscenze e dalle abilità prese da sole è l’intervento e l’integrazione con le risorse e le capacità personali. Il fatto che la persona sappia mobilitare conoscenze e abilità attraverso l’impiego di capacità personali le permette di generalizzare a contesti differenti il modello d’azione e, inoltre, di reperire conoscenze e abilità

³ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, definito Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF).

nuove di fronte a contesti che mutano, alimentando e accrescendo la competenza stessa» (Da Re 2013, p. 10).

Quindi le competenze di base, così come le competenze di cittadinanza⁴, prevedono di considerare la centralità dei soggetti in apprendimento e dell'apprendimento stesso al fine di fornire gli strumenti necessari all'elaborazione di risposte adeguate alle esigenze della complessa e mutevole società contemporanea (Batini 2013). La didattica della geografia presenta specificità che la rendono particolarmente utile al fine di promuovere l'*empowerment*, ovvero il «lungo processo teso soprattutto a incrementare il potere e il controllo (e la percezione degli stessi) di un soggetto sulla propria vita, sulle proprie scelte, sul proprio futuro, con gli altri» (Batini 2013, p. 11). La geografia in questo senso può quindi mettere in atto le proprie peculiarità didattiche proprio perché è l'ambito deputato allo studio della complessità della contemporaneità che i discenti devono imparare a comprendere e con la quale dovranno interagire in maniera consapevole. A tale proposito pare infine opportuno evidenziare che la dizione "competenza geografica" fa riferimento a un concetto intrinsecamente interdisciplinare, indispensabile per delineare un quadro olistico della realtà in cui la geo-graficità ci aiuta ad affrontare situazioni note e non note di lavoro, di studio e di sviluppo professionale e personale, declinando conoscenze e abilità disciplinari in problemi reali legati alla quotidianità e alla contemporaneità.

1. Le competenze geografiche nei diversi gradi di istruzione

Nella prima parte di questo volume sono raccolti contributi di carattere principalmente teorico, con l'intenzione di fornire un quadro di riferimento di maggior chiarezza sullo sviluppo delle competenze geografiche nel corso degli anni scolastici. I cinque studiosi si concentrano sui diversi gradi di istruzione, ma non perdono di vista i nessi, che riallacciano ogni esperienza di insegnamento e apprendimento a quella precedente e a quella successiva.

In particolare il primo contributo di Cristiano Giorda riflette sulle potenzialità e le problematiche delle competenze geografiche in senso verticale. La prospettiva da cui l'autore invita a leggere il proprio contributo si basa sulla capacità degli insegnanti di cogliere le diverse competenze, nelle sue componenti di conoscenze e abilità, e declinarle per età, semplicemente invitando a comprendere che per conoscere i fenomeni del mondo è necessario conoscere anche dove sono, quindi quali rapporti hanno tra loro e con i singoli individui. In questa prospettiva dunque la costruzione di un curriculum

⁴ D.M. n. 139/2007.

verticale non si pone il problema dell'ordine dei contenuti, ma quello della loro rilevanza. Tutto può cominciare dal risolvere problemi più semplici, come la collocazione della propria classe nella scuola o della propria scuola nel proprio paese, fino ad arrivare a problemi più complessi, tipici del mondo degli adulti e legati, per esempio alla necessità di agire in un mondo globalizzato, alla ricerca delle migliori opportunità per la propria vita. Un importante accento è stato messo sulla necessità della dimensione localizzativa della geografia, ricordando però che non è possibile limitare l'intera disciplina a questa dimensione e soprattutto riferirla a fenomeni lontani dalla realtà degli studenti. Il contributo mette in evidenza che solo un apprendimento fortemente significativo può insegnare a prendersi cura dei luoghi e a riconoscere i vantaggi individuali e sociali, passati, attuali e futuri. Proprio sul futuro l'autore rimarca l'importanza della dimensione creativa della disciplina, purtroppo ancora troppo trascurata nella didattica.

Il contributo di Andrea Guaran accompagna la riflessione sull'educazione delle competenze pre-geografiche, sulle quali si dovrebbe lavorare con bambini dai tre ai sei anni. A quest'età le competenze geografiche sono riconosciute come competenze di cittadinanza, nel senso che la loro educazione pre-geografica non deve solo limitarsi alla creazione dei pre-requisiti necessari allo studio dei temi geografici della scuola primaria, ma deve anche portare gli alunni a riconoscere le loro importantissime geografie quotidiane e reali, situate nel presente. In molti casi la limitazione delle esperienze spaziali dei bambini, giustificata spesso con ragioni di salute e incolumità, si riflette inevitabilmente anche sul loro esercizio di una possibile reale cittadinanza territoriale, limitandone così le potenzialità di apprendimento e di sviluppo della personalità.

La vita reale degli studenti è protagonista anche del contributo di Paolo Molinari. Egli ritiene che per un efficace e significativo insegnamento/apprendimento delle competenze geografiche nella scuola primaria sia necessario che gli studenti riconoscano la dimensione geografica dei propri problemi o progetti nel proprio quotidiano. Inoltre il rapporto con il territorio consente l'affrancamento della disciplina dai percorsi didattici nozionistici e riduttivi, oltre a rendere concreto lo sviluppo della sua dimensione spaziale, che contribuisce alla definizione di quei punti di riferimento necessari al radicamento di ogni individuo. L'autore invita a riconoscere che l'insegnamento/apprendimento della geografia nella scuola primaria non si limita al consolidamento dell'orientamento e alla descrizione di climi, paesaggi e regioni, con il supporto di un libro di testo, ma mira alla consapevolezza delle possibilità e dei limiti offerti dai diversi territori in termini di risorse e criticità, sia umane sia ambientali, in modo da poter esprimere pienamente la propria cittadinanza.

Il saggio di Enrico Squarcina si concentra sui compiti della geografia nel primo ciclo d'istruzione: insegnare/apprendere i concetti chiave della geografia, che permettono l'interpretazione della dimensione spaziale dei fenomeni e la capacità di rappresentarli in modo critico. In particolare il contributo riprende due punti di riferimento estremamente importanti per la didattica della geografia per competenze nella scuola secondaria di primo grado: da un lato la possibilità di utilizzare concetti non strettamente personali e quindi strumenti capaci di rappresentare il mondo da un punto di vista diverso dal proprio, in accordo all'evoluzione psicologica degli studenti; dall'altro lato la costruzione delle competenze proprie degli allievi attraverso il loro vissuto personale e affettivo. Tra questi pilastri sono la competenza e la creatività dell'insegnante a permettere la comprensione della possibile coesistenza di diverse interpretazioni spaziali, del loro possibile confronto ed eventuale integrazione.

Il contributo di Thomas Gilardi è dedicato alla necessità dell'insegnamento/apprendimento delle competenze disciplinari nella scuola secondaria di secondo grado, dove si registra spesso il ritardo più grave. Infatti negli ultimi anni, a differenza degli altri ordini di scuola, la realtà di Licei e Istituti Tecnici e professionali non ha mostrato una diffusa capacità di adeguamento della propria didattica all'evoluzione della società a cui dovrebbe far riferimento. Si menzionano in particolare le nuove sfide che la didattica della geografia dovrà superare: qualità, reattività, varietà e innovazione. Infine si ricorda anche l'irrisolto problema della valutazione, che al termine degli studi obbligatori diventa un nodo cruciale di interfaccia con il mondo del lavoro.

2. Le competenze geografiche e le altre discipline

La seconda parte del volume è dedicata a proposte di sperimentazione didattica volte a coniugare le competenze geografiche con quelle appartenenti ad altre discipline; presenta quindi una serie di ricerche con l'intento di rafforzare un approccio interdisciplinare all'insegnamento. Interpretando in maniera radicale il concetto stesso di competenza si potrebbe addirittura giungere ad affermare che non esiste una competenza disciplinare, bensì che la capacità di applicare in contesti reali conoscenze e abilità deriva soprattutto dalla capacità di servirsi di strumenti provenienti da diverse discipline, valicando senza alcuna remora i più stretti limiti epistemologici che definiscono gli statuti referenziali dei diversi insegnamenti. Come già accennato e senza addentrarsi più di tanto in tale complessa riflessione, che con tutta probabilità condurrebbe verso orizzonti troppo lontani per poter essere raggiunti e descritti esaustivamente in questa sede, basti affermare che la seconda parte

del volume è volta a produrre riflessioni teoriche e spunti metodologici per applicazioni multidisciplinari delle competenze geografiche. Tale sperimentazione può essere condotta in varie forme, partendo dalla geografia e muovendo verso altri saperi allo scopo di valutare potenziali sinergie, oppure viceversa, partendo da altre discipline per giungere alla geografia come insegnamento in grado di offrire opportunità didattiche inaspettate per saperi affini.

I contributi raccolti in questa sezione sono volti a indagare le potenzialità delle diverse branche della geografia che, dialogando con altre scienze sociali affini, offrono molteplici opportunità per efficaci applicazioni didattiche.

Il saggio di Giacomo Zanolin si concentra in particolare sull'importanza della "competenza localizzativa", vista in contrapposizione con le "conoscenze localizzative", sulle quali troppo frequentemente la scuola si concentra. Al fine di presentare un'ipotesi di lavoro su questo tema, declinato in termini interdisciplinari, l'autore propone di partire da attività didattiche di tipo storico, utilizzando le metodologie della *flipped classroom* al fine di stimolare in maniera mediata l'attenzione verso i caratteri spaziali e culturali dei luoghi descritti in ambito storico. Il contributo di Simone Gamba propone un'utile riflessione sul rapporto tra geografia e attualità, ragionando sulla relazione tra le competenze geografiche e i temi politici. La dimensione interdisciplinare anche in questo caso è dedotta dal dialogo tra geografia e storia, nell'ambito del quale efficaci attività didattiche possono essere proposte al fine rafforzare nei discenti competenze indispensabili per leggere e interpretare il significato dei processi geopolitici attualmente in atto. Anche il saggio di Marco Tibaldini propone di puntare sul dialogo tra geografia e storia, in questo caso però l'approccio didattico parte da quest'ultima disciplina e si distingue dagli altri per un'analisi che non prettamente geografica. Questo lavoro offre l'opportunità di rafforzare la riflessione sull'importanza dell'interdisciplinarietà, partendo da uno stimolante punto di vista, ovvero presentando i giochi da tavolo come strumenti potenzialmente utili per le attività didattiche. Presenta quindi un percorso di ricerca volto a sperimentare attività ludico-didattiche volte all'analisi storica dei giochi tradizionali. Alternando momenti di gioco e momenti di riflessione e analisi, si aprono interessanti opportunità per strutturare proposte didattiche di carattere interdisciplinare utili a comprendere il contesto storico in cui è nato il gioco, ma che richiedono anche di mettere in campo competenze volte a interpretare i contesti territoriali simulati dai giochi da tavolo. Andrea Soggiu conduce una riflessione sui temi dell'inclusione, sottolineando come la diversità di genere possa presentare importanti opportunità per un proficuo dialogo tra la geo-

grafia e le altre scienze sociali, proponendo percorsi didattici dotati di importanti risvolti educativi. La riflessione sul tema dell'inclusione è oggi aperta e sta proponendo studi sul valore di attività didattiche declinate in termini di competenze e specificamente volte al coinvolgimento attivo nelle pratiche di insegnamento di alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), declinati in tre possibili macro aree⁵. Nell'ambito di tale dibattito il tema dell'inclusione della diversità di genere pare ancora assai poco sviluppato, seppur decisamente di grande attualità nella società contemporanea e nell'esperienza reale e quotidiana degli alunni adolescenti. Particolarmente incisivo è quindi il contributo di Soggiu che propone attività didattiche inclusive per aumentare il confronto e la consapevolezza sulla varietà di sistemi socio-culturali in cui proporre analisi comparate di geografia culturale e sociale declinate in termini di questioni di genere. Susanna Cancelli si concentra in particolare sulle geografie personali degli studenti, dedicando una specifica attenzione alle modalità di realizzazione di tale processo, risultato dell'interazione quotidiana tra la dimensione soggettiva e la molteplicità dei fatti geografici che si svolgono nel mondo. A partire da un approccio di tipo umanistico, ricerca soprattutto nella psicologia gli strumenti interpretativi utili a proporre percorsi volti a favorire l'incontro di ciascuno con se stesso e con gli altri. Facendo ricorso a fonti letterarie di carattere narrativo e odepórico propone quindi interessanti percorsi didattici volti a valorizzare la dimensione educativa della geografia, sottolineando in particolare come tale approccio potrebbe dimostrarsi particolarmente efficace allo scopo di sviluppare le competenze chiave proposte a livello ministeriale e quindi per soddisfare alcune richieste contenute nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo nel Primo Ciclo di Istruzione. Giuseppe Gambazza propone una riflessione sul potenziale proficuo rapporto tra geografia e letteratura nella scuola secondaria di secondo grado. Scegliendo un testo dai forti connotati geografici e decisamente radicato nella tradizione culturale italiana, quale la saga del Mondo piccolo di Giovanni Guareschi, mette in evidenza come le vicissitudini di Don Camillo e Peppone permettono di proporre utili ed efficaci riflessioni sul paesaggio e sul territorio della Bassa Pianura Padana. Lavorando su un testo letterario evidenzia come le competenze geografiche possano essere acquisite in maniera efficace dagli studenti, giungendo ad esse in maniera indiretta, grazie al supporto di un'altra disciplina. Andrea Marini presenta uno studio sull'efficace e stimolante dialogo tra geografia e filosofia. Queste

⁵ Area della disabilità (descritta dalla legge n. 104/1992); area dei disturbi evolutivi specifici, nell'ambito dei quali occorre distinguere tra Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), deficit di vario genere (del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria), disturbo dell'attenzione e iperattività; area dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale.

due discipline hanno ormai da lungo tempo trovato un fertile terreno di confronto nella riflessione accademica, dimostrando come le speculazioni filosofiche possano essere utili al fine di dotare di strumenti originali la lettura di diversi temi geografici, quali il paesaggio o l'ambiente. Il contributo di Marini mette in evidenza come questo dialogo possa essere efficacemente riportato anche in ambito didattico, soprattutto tra la geografia insegnata insieme a storia nel primo biennio dei Licei e la filosofia insegnata invece nel secondo biennio e all'ultimo anno.

Il contributo di Giovanni Donadelli propone un originale approccio all'esplorazione geografica come strumento per la didattica. Un elemento centrale di questo lavoro consiste nel presentare esperienze veramente realizzate con classi di diversi ordini scolastici e anche con studenti universitari, allo scopo di mettere a disposizione strategie efficaci per superare i numerosi ostacoli che i contesti dell'educazione formale pongono all'esplorazione geografica come strategia didattica. Esplorazioni via terra, via acqua, via cielo e via digitale propongono pertanto una molteplicità di approcci a tale pratica e ne rendono manifeste le numerose potenzialità didattiche ed educative, partendo dalla geografia ma puntando verso un'orizzonte molto più lontano, come si addice a qualsiasi esplorazione.

Il lavoro di Margaret Roberts infine si presenta come una sorta di *trait d'union* tra la prima e la seconda parte del volume, proponendo un percorso nel quale la teoria didattica incontra la prassi scolastica. L'autrice presenta un'originale proposta volta a favorire un approccio alla geografia come disciplina che può occuparsi non solo dell'attualità, bensì anche del futuro, utilizzando diversi strumenti di previsione allo scopo di stimolare l'interesse e la partecipazione degli studenti. Il contributo è articolato in una serie di attività didattiche, direttamente sperimentabili in classe, presentando per ciascuna dapprima un quadro teorico e poi una descrizione dettagliata delle attività da proporre. In particolare l'attenzione è posta su cinque possibili laboratori: ricerca delle conseguenze; proposta di previsioni; visualizzazione degli scenari; individuazione delle priorità per il futuro; simulazione di assemblee pubbliche attraverso giochi di ruolo. Attraverso di esse Roberts si propone di aiutare gli insegnanti a comprendere come il pensiero sul futuro nello studio della geografia possa aiutare a preparare gli studenti ad affrontare le numerose difficoltà che la vita porrà loro dinanzi, al fine di migliorare la loro capacità di agire come cittadini consapevoli, in grado di partecipare attivamente ai processi decisionali volti a pianificare il futuro.

Quest'ultimo contributo, così come gli altri di questa sezione, permette di sottolineare una volta di più il fondamentale ruolo della didattica della geografia come disciplina utile per favorire il raggiungimento di finalità didattiche declinate in termini di competenze. Inoltre tutte le proposte presentate in

questa sezione provano in vari modi a confrontarsi con l'interdisciplinarietà, confermando il centrale ruolo educativo che la geografia può e deve svolgere, allo scopo di assolvere il fondamentale scopo sociale di favorire la formazione di cittadini competenti.

3. Le Officine Didattiche: strumenti per la pratica quotidiana

La terza parte del volume prende spunto dall'esperienza delle officine didattiche presentate nel IV Workshop nazionale AIIG. Proprio sulla base degli input raccolti in quell'occasione, è stata elaborata una più ampia offerta didattica, al fine di integrare quanto già proposto in sede laboratoriale e fornire così schede operative, rimodulabili nei diversi contesti scolastici. Queste vogliono rappresentare non soltanto un importante momento di riflessione, ma anche un supporto pratico e funzionale, in un rielaborato quadro teorico focalizzato sulla didattica per competenze, esposto nelle prime due parti del presente libro.

È importante che gli insegnanti possano condividere le cosiddette buone pratiche, soprattutto se queste rientrano nell'alveo di una concezione pedagogica che porta l'allievo alla costruzione del proprio sapere e alla strutturazione delle proprie conoscenze, attraverso l'applicazione di competenze acquisite e rafforzate durante l'attività didattica. Si può notare, infatti, come il ruolo del docente negli ultimi anni stia cambiando fortemente: una volta era semplice trasmettitore di conoscenze, ora sta diventando sempre più il 'regista' e l'ideatore dei luoghi di apprendimento in cui l'allievo costruisce il proprio percorso di senso (sviluppando processi di metacognizione, lavori di gruppo, simulazioni della realtà...). I contributi presenti in questa parte del volume mettono pertanto in campo soprattutto l'interazione con la realtà stessa, soprattutto attraverso proposte per una didattica attiva: dall'immancabile "lavoro sul campo" alla creazione di ambienti di apprendimento *ad hoc* per proporre lavori "in situazione" attraverso metodologie come il *cooperative learning*, o il peer tutoring; il tutto con un approccio fortemente *learning centered*.

Questi percorsi didattici sono stati pensati e strutturati da insegnanti della scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado, partendo dall'analisi delle competenze specifiche della geografia intorno cui strutturare un cammino conoscitivo ed esplorativo per far lavorare sempre gli alunni da protagonisti. Il fine è proprio quello di offrire spunti pratici, valorizzando in particolare gli aspetti concreti della didattica per competenze e condividere con i colleghi materiali utili da poter essere realisticamente impiegati anche in

altre realtà scolastiche (ovviamente con gli opportuni adattamenti a seconda del contesto e della propria esperienza).

Per quanto riguarda la scuola primaria, tutti i contributi vertono su una didattica attiva che sia stimolante per gli allievi soprattutto attraverso la dimensione ludica, fondamentale in questa fascia d'età, guidando il bambino ad osservare, scoprire e infine rappresentare, in modo spontaneo e intuitivo, il proprio ambiente. Sono infatti tutte attività di esplorazione e ricerca che danno all'alunno la possibilità di comunicare e raccontare il proprio vissuto, condividendo le proprie esperienze perché «costruendo le proprie geografie, anche attraverso le testimonianze di adulti come referenti culturali, gli allievi possono avvicinarsi alla dimensione sistematica della disciplina»⁶.

L'elaborato di Patrizia De Ponti parte dalla lettura di fiabe e dalla visione di cartoni animati non solo per far comprendere agli alunni la forte relazione che gli alimenti intrattengono con il territorio e l'ambiente, ma anche per sottolineare l'importanza della geografia come disciplina che studia il territorio in un continuo confronto con realtà vicine e lontane in senso sincronico e diacronico. Questo percorso didattico ha anche un'altra fondamentale ricaduta educativa: far conoscere agli alunni l'importanza di una alimentazione sana, legata a un comportamento responsabile nella scelta dei cibi, per perseguire il proprio benessere.

Il percorso didattico di Paolo Crivelli illustra uno dei tanti progetti educativi sostenuti dal Dipartimento Educazione del Cantone Ticino (Svizzera), denominato "Facciamo mappa" che ha come principale obiettivo quello di far costruire agli allievi una pianta di grande formato del proprio comune, coinvolgendoli attivamente. È fondamentale per gli alunni di questa età acquisire il linguaggio della geo-graficità, ovvero la capacità di leggere e interpretare le carte, di poterle elaborare e realizzare, anche attraverso degli schizzi, progettando così percorsi e itinerari.

Il contributo di Paola Capitanio e Angela Melloni ci mostra un percorso didattico che ha portato gli alunni a sviluppare diverse competenze chiave di cittadinanza⁷, realizzando un *e-book* in lingua inglese (all'interno di un più ampio progetto denominato *Discover Countries*, sviluppato grazie alla piattaforma europea eTwinning) in grado di descrivere il territorio di appartenenza, attraverso un piatto tipico della tradizione del loro paese, i cui ingredienti raccontano le varie caratteristiche geografiche peculiari della zona.

L'elaborato di Marinella Balducci ha fatto in modo che la fiaba di Hansel e Gretel, letta in chiave geografica, fosse inserita in un più ampio progetto di

⁶ Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione settembre 2012.

⁷ D.M. 22.08.07.

acquisizione di macro-competenze come l'osservazione diretta ed indiretta e l'orientamento spaziale. La narrativa non solo può aiutare i bambini ad esplicitare le proprie mappe mentali, ma anche ad acquisire importanti concetti spaziali. Le Indicazioni Nazionali sottolineano, infatti, che tra i traguardi per lo sviluppo di competenze al termine della Primaria ci dovrebbe essere la capacità di ricavare informazioni geografiche da una pluralità di fonti, tra cui quelle artistico-letterarie⁸.

Per quanto riguarda la Secondaria di Primo Grado, le Indicazioni raccomandano fortemente la continuità didattica e l'unitarietà del curriculum⁹; i docenti hanno quindi il compito di verificare e rafforzare le competenze acquisite dagli alunni nella Primaria. L'approccio alla disciplina, a questo punto, deve diventare più analitico, problematico per far sì che gli studenti possano iniziare a valutare determinati fenomeni e contesti geografici allargando gli orizzonti, quindi la scala di lettura degli stessi, nella complessità sistemica in cui sono inseriti. I contributi di questa sezione lavorano tutti in questa direzione.

Monica Camuffo, Antonella Pietta e Marco Tononi hanno proposto un progetto didattico volto ad attivare la riflessione degli alunni sui propri stili di vita, valutandone gli impatti e la sostenibilità, soprattutto per quel che riguarda l'alimentazione. A tal fine sono stati utilizzati come principali mediatori didattici l'impronta ecologica e gli strumenti e i metodi della statistica. In questo modo gli alunni possono iniziare ad affrontare questioni ambientali in modo da poterne cogliere la complessità, partendo dalle pressioni che i propri consumi determinano sull'ambiente e cogliendo così l'occasione di analizzare criticamente il proprio stile di vita, di alimentazione e le connessioni con la propria salute.

Angela Alaimo ha posto il *focus* della propria ricerca sulla cosiddetta "Geografia del consumo", per far riflettere gli studenti sull'origine e la filiera produttiva e commerciale di un qualsiasi bene di consumo quotidiano. Questo approccio, attraverso un apprendimento coinvolgente e attivo, non solo consente di approfondire alcuni fondamentali concetti chiave della geografia, ma anche di attivare una didattica capace di creare cittadini consapevoli, responsabili e critici, che possano così strutturare una propria coscienza sociale che arrivi a scegliere e immaginare possibili alternative alla situazione presente.

Lina Maria Calandra, Francesca Palma hanno delineato le fasi operative di due laboratori di geo-mappatura, proposti dal gruppo di lavoro "Cartolab"

⁸ Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione settembre 2012, p. 46.

⁹ Ibidem, pp. 12-13.

del Dipartimento di Scienze Umane (DSU) dell'Università dell'Aquila. Queste attività hanno permesso di sviluppare nei ragazzi la capacità di riconoscere, disegnare e governare la propria dimensione spaziale, «per essere consapevoli e responsabili del proprio territorio, sentendosene coinvolti e protagonisti, come singole persone e cittadini ma anche come comunità, nel presente e per il futuro» (p. 248). A tale fine sono state utilizzate quattro principali metodologie didattiche, tutte molto interattive: la scrittura, il disegno, Google Maps e infine l'uscita sul territorio.

Infine Matteo Fratti, partendo dall'ascolto e dall'analisi della famosa canzone 'Route 66', ha offerto la possibilità di un approccio didattico alternativo e coinvolgente nella conoscenza del territorio degli Stati Uniti, della sua storia, dell'economia e della sua popolazione, attraverso il percorso tracciato dalla nota strada americana. Questa prospettiva non convenzionale permette agli alunni di essere protagonisti in un ambiente dinamico di apprendimento, in cui viene posto l'accento soprattutto sul carattere interdisciplinare della geografia.

Per quanto riguarda la secondaria di Secondo Grado, si richiama il preambolo delle Indicazioni Nazionali¹⁰ che invita il docente di Geografia a dotare gli studenti di un ampio apparato di competenze che permettano loro di comprendere la complessità del mondo contemporaneo. È fondamentale, infatti, a questa età, imparare a ricercare le fonti e i documenti, a studiare dati per poi rielaborarli e ad operare comparazioni sviluppando processi inferenziali attraverso un apprendimento fondato sulla ricerca-scoperta. I contributi di questa sezione condividono tutti questo approccio operativo.

L'elaborato di Ascari pone al centro dell'attività didattica importanti competenze geografiche ovvero l'osservazione e la conoscenza del proprio territorio alla scoperta del sé, in un momento in cui per un adolescente la «dimensione spaziale è cruciale nella costruzione del proprio itinerario esistenziale [...] perché in questa fase può essere utile fornire strumenti per “ritrovare”, per individuare le proprie coordinate, proprio mentre ci si affaccia al temibile ed affascinante “grande oltre”, ai contesti complessi dell'età post-adolescenziale ed adulta» (p. 263).

Alfio Sironi propone un interessante progetto realizzato nell'ambito delle iniziative nate da Expo 2015, ovvero la localizzazione e la mappatura delle aziende agricole e di altre attività, legate al settore primario della provincia di Lecco, con l'intento di far conoscere agli studenti il proprio territorio e il concetto di “km 0”, in un'ottica di rispetto delle produzioni, dei consumatori e non ultimo dell'ambiente. Il risultato si è concretizzato in un sito web che

¹⁰ Linee Guida per il biennio degli Istituti tecnici, 2010, p. 55.

ha coinvolto tutti gli Indirizzi dell'Istituto scolastico, nell'ottica di una sempre più ampia offerta formativa basata sull'alternanza scuola-lavoro.

Il percorso didattico di Cristina Marchioro, Laura Sinagra Brisca ha lo scopo di formare cittadini consapevoli e responsabili che riescano a leggere la complessità del loro spazio vissuto per la tutela del territorio e del paesaggio visti come fondamentali beni comuni da conoscere e valorizzare. Le autrici ci ricordano infatti come «sperimentare, osservare ed interrogare la realtà che ci circonda, individuare nuove prospettive di analisi e rappresentazione sono obiettivi di primaria importanza nello sviluppo delle competenze geografiche» (p. 281).

L'elaborato di Rossella De Lucia si colloca nel triennio di un Istituto tecnico, ovvero in un ambito in cui la Geografia turistica viene considerata disciplina professionalizzante e gli studenti, che un giorno saranno degli operatori del settore, sono incentivati a progettare itinerari turistici. Nello specifico viene valorizzato il concetto di paesaggio culturale e l'interdisciplinarietà della geografia che la vede confrontarsi, in modo proficuo e aperto, con altri ambiti di studio tra cui la letteratura e, in questo contributo, la musica. Il dialogo che ne deriva può consentire di visualizzare e valorizzare i "luoghi della musica" come meta di viaggi, cogliendone le possibili ripercussioni positive in uno determinato contesto turistico.

Riferimenti bibliografici

- Batini F. (2013), *Insegnare per competenze*, in *Quaderni della ricerca*, Loescher Editore, Torino.
- Castoldi M. (2011), *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.
- Da Re F. (2013), *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson Italia, Milano-Torino.
- De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet-De Agostini, Novara.
- Giorda C., Puttilli M., a cura di (2011), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma.
- Miur (2010), *Linee Guida per il biennio degli Istituti Tecnici*.
- Miur (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Parlamento Europeo (2008), *Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF)*, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008.
- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Rychen D.S., Salganik L.H. (eds) (2007), *Agire le competenze chiave*, FrancoAngeli, Milano.

Prima parte

*Le competenze geografiche
nei diversi gradi di istruzione*

1. Il curriculum verticale: le competenze geografiche per comprendere ed abitare il mondo contemporaneo

*di Cristiano Giorda**

1. La domanda di partenza

Basta leggere qualche libro sul tema per accorgersi che le competenze sono delle “cose” abbastanza difficili da definire, però alla fine ci si riesce, e invece quasi impossibili da circoscrivere, da identificare in modo chiaro e distinto, inequivocabile, generale. Quando si tratta di esprimere esempi concreti, gli esperti sul tema diventano vaghi. Sappiamo che una competenza è un insieme di conoscenze, abilità e capacità di applicare le due cose risolvendo problemi complessi (Maccario, 2006; Castoldi, 2009). Un pasticciere competente è uno che conosce gli ingredienti ed è abile nell’amalgamarli, ma la sua competenza si vede nella combinazione unica con cui crea un nuovo dolce. Quello che magari solo lui sa fare in quel modo particolare. E che comunque quel modo particolare di realizzarlo l’ha sviluppato unendo le sue abilità e le sue conoscenze. Come le ha unite? Con la creatività. Ci tengo a dirlo, perché penso che anche in geografia dovremmo darle più spazio. Intendo quella forma di intelligenza e capacità che in genere viene chiamata immaginazione geografica.

Possiamo descrivere il dolce, ma resta il problema non tanto di descrivere la competenza con cui l’ha creato, quanto quello di come renderla trasferibile in un altro contesto. Questo è il nucleo centrale della risoluzione dei problemi. Anche di quelli spaziali-geografici. E dell’educazione attiva, anche di quella geografica. Facciamo un esempio più vicino alla geografia. Un pianificatore competente conosce bene molti aspetti fisici e antropici del territorio,

* Università degli Studi di Torino. Dipartimento di Filosofia e Scienze dell’Educazione.

sa usare metodi e strumenti di analisi, ma la sua competenza consiste nel saper progettare il futuro di un luogo. Come si arriva a questa competenza, come possiamo descrivere il ruolo del fattore umano nell'insieme di saperi e metodologie? E che ruolo gioca l'immaginazione geografica nell'affrontare un problema spaziale complesso come la pianificazione o il governo di un territorio?

Forse è per questo che scrivere un curriculum verticale di geografia mi sembra un'impresa tanto necessaria quanto complessa, perché più si tenta di dettagliare le competenze, più il lettore ci vedrà ora delle conoscenze ora delle abilità. E più tenterò di descrivere le cose, più si percepirà che si tratta, appunto, del risultato in atto delle competenze, e non delle competenze stesse. La competenza è infatti la capacità generale di agire in modo unico, ogni volta potenzialmente diverso, di fronte a uno stimolo, a una situazione, a una condizione, a un problema.

Ancor più complesso è circoscrivere competenze disciplinari, ben sapendo che una competenza può richiedere conoscenze e abilità generali, interdisciplinari e perse in prestito a discipline diverse. Questa condizione va tenuta ben presente e non va considerata un limite, perché vale per ogni ambito del sapere. La geografia, inoltre, ha sempre fatto un punto di forza della sua capacità di connettere saperi e abilità diverse, di fare sintesi, di trasferire e applicare nel campo spaziale saperi elaborati altrove.

2. Dove ci porta questa domanda in geografia

Vorrei ora fare alcuni passi verso quello che tenterà di essere un ragionamento concreto per risolvere la questione. L'idea intorno alla quale vorrei far convergere il lettore è la seguente: se vogliamo trasferire efficacemente il problema dell'insegnamento per competenze nella didattica della geografia, dobbiamo riuscire a integrare tre elementi: conoscenza, abilità e creatività. Questa creatività ha già nel campo geografico l'efficace denominazione di immaginazione geografica. Ma è un'idea ancora molto embrionale, che va sviluppata. E che può rendersi efficace solo in una dimensione educativa di geografia attiva: quella per la quale in Italia possiamo rifarci alla forte impostazione data da Andrea Bissanti (1991) e proseguita da Gino De Vecchis (2015). E che in ambito internazionale ha un mentore importantissimo: John Dewey.

Cosa fa la geografia? Spazializza: pensa, ordina e interpreta il mondo, la realtà, in modo spazializzato. Vede nessi invisibili che collegano le cose sopra e sotto la superficie della Terra, i viventi e i non viventi, la materia e l'energia, le acque e le terre e i venti e i fuochi. E in ogni cosa l'azione della

specie umana e le creazioni della sua capacità di trasformare l'ambiente naturale in territorio (Raffestin, 1986; Turco, 1988; Dematteis, 2004): i luoghi di ogni tipo, le regioni, le città, le campagne, i paesaggi e l'infinita rete di interazioni che connette e trasforma ogni cosa. Immagina una rete di spazi diversi, fisici e politici, economici e culturali, sociali e individuali. Pur interagendo tra di loro, gli spazi hanno una loro individualità, seppure in costante trasformazione. Hanno funzioni, memorie, risorse, eventi. Hanno senso e danno senso. Hanno forma e danno forma, direzioni, possibilità: prima di tutto a chi li abita in questo momento.

La geografia si muove oggi in questa complessità, la spazializza – e oggi tagga e georeferenzia – e tenta di raccontare tanto continuo movimento in cartografie diversificate e interattive, da quelle economiche a quelle emozionali, che nel tempo illudono di poter sostituire il territorio con la sua potente rappresentazione (o lo fanno: Farinelli, 1992).

Come facciamo a raccogliere tutto questo senso della geografia in un obiettivo di competenza, e ad attuarlo in attività didattiche che non sembrino l'obiettivo di Prometeo ma un risultato raggiungibile da un bambino di tre, quattro, cinque anni, e poi di sei, sette, otto, fino alla maggiore età e ai corsi universitari? Per fortuna, una buona traccia ce la fornisce proprio l'esperienza di insegnamento con quell'alunno che non sarà sereno, il primo giorno di scuola, finché non controllerà a sufficienza il suo nuovo spazio di vita. La classe, i servizi, i corridoi, la palestra, i laboratori, i cortili o i giardini della scuola. Conoscerli e sapersi muovere consapevolmente in essi è una competenza geografica. Forse, è addirittura la summa di tutte le competenze geografiche, almeno di quelle che servono a comprendere il mondo contemporaneo e ad abitarlo. Certamente è la più antica: quella dei primi ominidi che abitarono il pianeta: nell'evoluzione della specie la capacità di immaginare di spostarsi per trovare cibo e risorse per la sopravvivenza deve essere stata decisiva. Siamo la specie più invasiva del pianeta perché nella nostra evoluzione la capacità di conoscere e controllare spazi sempre più vasti deve essere stata decisiva. Altrettanto vincente e decisiva deve essere stata la capacità di trasformarli, strutturarli e utilizzarne le risorse, immaginando ogni volta nuovi adattamenti a diverse condizioni ambientali, a diverse risorse disponibili, a nuove minacce e a nuove opportunità. Le soluzioni vincenti ai problemi spaziali di sopravvivenza della specie umana sono il risultato di una sorta di intelligenza spaziale collettiva, le cui migliori conquiste si sono trasmesse alle generazioni successive fino ad oggi.

Se riportiamo questa dinamica alla vita individuale e osserviamo questa competenza in un'ottica multiscalare, vediamo che mano a mano che si allunga il tempo di vita lo stare al mondo coincide con il conoscere e controllare spazi sempre più vasti. L'essere adulti, dal punto di vista spaziale, ha a

che fare con il controllo dello spazio geografico sapendosi muovere consapevolmente fra le sue innumerevoli diversità e complessità, opportunità e distanze. Anche da adulti, è una competenza che incessantemente si rinnova: perché cambiano i luoghi e perché si può continuamente ampliare conoscendo e approfondendo nuovi territori. La stessa globalizzazione, se la osserviamo come ultimo stadio del percorso di territorializzazione del pianeta da parte della specie umana, appare come uno spazio dove per essere vincenti occorre sapersi adattare a continui cambi di luogo e alla continua ricerca di relazioni e opportunità pensando e interpretando lo spazio a scala mondiale.

Spero che il lettore cominci a capire che il curriculum verticale è tutto nella nostra capacità di cogliere questa competenza e di declinarla per età, per conoscenze e per abilità. Ma anche che il suo sviluppo nell'educazione geografica deve passare per la creatività e l'immaginazione geografica, intese come il saper pensare e risolvere problemi spaziali che possono riguardare la propria vita ma anche la società di cui facciamo parte e l'ambiente. Forse, proprio dalla capacità di muoversi in modo equilibrato e sostenibile fra queste tre dimensioni.

L'utilizzo delle competenze geografiche nella vita reale sarà poi il risultato di un insieme di condizioni aggiuntive tra le quali contano i vissuti individuali e sociali, la famiglia, la cultura, gli incontri, le cose viste e le potenzialità individuali. Per un geografo, si tratta ancora di "cose" spazializzate, vale a dire localizzate, radicate nei luoghi, diverse da luogo a luogo e – anche per questo – da individuo a individuo. Forse è questa la conquista più importante del pensiero geografico: insegnarci che siamo nel mondo proprio nel senso che la nostra vita e le sue scelte sono il risultato di innumerevoli condizioni, vissuti, esperienze, di generazioni passate e di relazioni attuali, di scelte individuali e condizionamenti e limiti dati dai luoghi. Il nostro spazio d'azione in tutta questa complessità è dato proprio dalla possibilità di immaginare, progettare, sviluppare e realizzare soluzioni nuove in base al nostro sentire. Un sentire che però non può essere solo individuale: siamo nel mondo ma anche del mondo. Il benessere individuale è legato a quello dell'ambiente e della società.

Spazializzare includendo l'esperienza individuale ha molto a che fare con tutti gli obiettivi dell'educazione geografica. Non potremmo parlare di competenze senza pensarle come forme della cittadinanza, dell'essere nel mondo come cittadini del mondo, come quelle cose di cui «tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione» (Ue, 2007, p. 3).

Cosa stanno facendo, cognitivamente ed esperienzialmente, quel bambino che esplora la propria scuola, quel ragazzo che si muove nel proprio quartiere e quell'adulto che prende un aereo per andare a lavorare all'estero?

Mettono in azione competenze spaziali: sviluppano o hanno sviluppato una visione geografica dei luoghi, identificandone e affrontandone le diversità, le opportunità e i rischi. Sanno analizzare gli spazi e i loro cambiamenti, sviluppando strategie per adattarsi e trarre vantaggio per la propria vita. Se sanno fare questo, sapranno anche guardare oltre la propria vita, comprendendo i suoi legami con quelli degli altri e quelli di sistemi viventi e ambienti. Con questo, sapranno gestire gli spazi, affrontare le questioni che le società umane vi creano e contribuire alla loro organizzazione e al loro miglioramento.

Il bambino all'inizio della propria scolarizzazione scoprirà ben presto che la qualità della sua vita dipende dalle relazioni con molte diverse figure di adulti e di compagni, che rispetto a quella incontrata in famiglia la diversità sociale e culturale che si trova nello spazio vissuto è significativamente maggiore e che con questa diversità bisogna sviluppare delle relazioni che possono essere di vicinanza o di lontananza, di condivisione e di fiducia o di chiusura e di paura.

A questo punto è più semplice, forse, dare un elenco di declinazioni di competenza geografica, un insieme esteso che va inteso come una sintesi dei possibili modi di esprimere la competenza geografica.

Declinazioni della competenza geografica¹:

- localizzare oggetti e fenomeni per individuarne la dimensione spaziale;
- individuare la distanza assoluta e/o relativa per comprendere il suo ruolo e le relazioni che instaura tra due o più oggetti geografici;
- leggere e interpretare le carte geografiche e gli atlanti;
- leggere, interpretare e correlare dati statistici;
- leggere e interpretare immagini e rappresentazioni spaziali;
- cercare e individuare informazioni geografiche in fonti diverse;
- confrontare realtà territoriali a scale diverse;
- individuare gli aspetti spaziali in un luogo o un problema;
- individuare le relazioni geografiche e le interazioni spaziali;
- individuare gli elementi fisici e antropici che caratterizzano un territorio;
- individuare i diversi punti di vista nella valutazione dei luoghi e dei loro valori;
- sviluppare una percezione dei luoghi e saper comunicare il proprio senso del luogo;

¹ L'elenco è il risultato di un'ampia consultazione di letteratura internazionale. Per approfondire, i riferimenti sono indicati nel volume Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci, Roma.

- orientarsi in un territorio in senso geometrico e culturale;
- utilizzare il linguaggio, i concetti e il metodo della geografia per descrivere regioni, territori, processi e interazioni fra persone e luoghi;
- saper affrontare problemi geografici prendendo decisioni e progettando interventi sul territorio;
- saper affrontare i temi e i problemi spaziali considerando l'aspetto etico delle questioni, in particolare rispetto alla cittadinanza, all'intercultura e allo sviluppo sostenibile;
- comunicare idee e informazioni geografiche.

Aggiungerei a questo elenco un elenco più ristretto e più specificamente riferito all'educazione geografica. Se il primo si riferiva soprattutto a strumenti e un saper fare nella costruzione di conoscenza, il secondo tenta invece di esprimere una sintesi del cosa fare con le competenze geografiche nell'interagire quotidiano con individui, società e ambienti.

Declinazioni educative della competenza geografica:

- sviluppare una visione geografica dei luoghi al fine di pensare spazialmente il mondo contemporaneo, di agirvi consapevolmente e di inserire la valutazione di spazi e luoghi nel proprio progetto di vita;
- analizzare i cambiamenti spaziali per poter comprendere l'evoluzione del territorio, della società, dell'economia e dell'ambiente e sviluppare adattamenti a questi processi;
- gestire le risorse del pianeta in un'ottica individuale, per realizzare il proprio progetto di vita, e sociale, per contribuire alla sostenibilità dell'impronta umana sul pianeta e alla continuità della vita sulla Terra;
- governare la complessità del mondo contemporaneo sviluppando idee e azioni per migliorare le condizioni di vita degli ecosistemi, delle società e dei singoli individui;
- comprendere il valore della diversità culturale e della sua diffusione nel mondo contemporaneo al fine di conservarla, contribuire alla sua evoluzione e interagire creativamente con essa, confrontandosi con i diversi valori che sa esprimere.

3. La costruzione del curriculum verticale

Ho voluto denominarle declinazioni della competenza geografica, al singolare, per porre l'attenzione sul senso unitario di tutte le diverse compo-

nenti. Raramente possono essere segmenti a sé stanti. Più comunemente possiamo pensare che concorrano insieme, in modi diversi, alla soluzione di problemi spaziali individuali e collettivi, dalla più semplice applicazione dell'intelligenza spaziale nel rifare un percorso noto a quella più elevata di inventare un nuovo percorso, mai sperimentato, diverso e migliore di quelli noti.

Si localizza, ma si localizza per iniziare un ragionamento sui luoghi e i loro valori. Si indagano i valori territoriali per rispondere a delle domande concrete che possono avere a che fare con la pianificazione territoriale come con le scelte di vita individuale. Si passa da abilità molto tecniche e operative, come saper leggere una carta geografica o dei dati statistici, per arrivare ad abilità complesse di tipo superiore, che esprimono la capacità di trovare e connettere informazioni molto varie per individuare un nuovo significato o valore. Un esempio è quello di cogliere il senso del luogo e sapersi orientare in senso culturale in un sistema territoriale sconosciuto. Un altro è quello di saper confrontare luoghi diversi fino a riconoscere un aspetto generale che si ripresenta e può essere affrontato meglio a una scala più ampia: può essere il caso di un problema ambientale come l'inquinamento o socio-culturale come la coesistenza tra etnie e culture diverse.

Per il bambino di tre anni, la geografia è sapere dove sono la sua classe, il bagno, la mensa, il cortile. Ed è sapere che anche se non le vede, da qualche parte, ci sono anche ancora la sua casa, la sua famiglia e i suoi giochi. Che fra questi due spazi ce ne sono altri che un poco per volta imparerà a conoscere fino a riuscire, un giorno, ad esplorarli da solo, imparando ad abitarli in modo adulto. E per l'adulto la geografia è sapersi muovere fra più luoghi, nell'intero spazio terrestre, per cogliere le migliori opportunità per la propria vita. Chi impara a fare questo, ha una potenzialità in più. Può imparare a prendersi cura dei luoghi perché ha capito che questo darà vantaggi a lui, alla sua società, e nel tempo ai suoi figli e alle generazioni future. Perché i luoghi sono un bene insieme individuale e comune, possono offrire emozioni, sicurezza, lavoro, protezione, stabilità, fiducia a me e insieme a tante altre persone senza che io ne sia impoverito. Come si vede, la geografia non prescinde dalla posizione delle cose, e nello stesso tempo non può limitarsi ad essa: anche per il bambino di tre anni il "dove sono le cose" assume dei valori e delle funzioni. Serve ad orientarsi, ma anche alla percezione di sicurezza e protezione, serve a progettare i propri movimenti e a immaginare il futuro, a costruire relazioni e a interpretare la realtà. Col tempo, servirà a pensare spazialmente anche un lontano di luoghi non visti e tuttavia in qualche modo in relazione con la propria presenza nel mondo: la consapevolezza di fare parte di un sistema, di essere legato al destino di una specie e del suo pianeta.

Cosa esprime il valore della competenza geografica? L'educazione a comprendere che il dove sono le cose non può essere separato dal capire cosa

sono le cose, quali rapporti hanno tra loro e con noi, come possiamo disporne per la vita nostra, quella della comunità e di chi abiterà il pianeta in futuro.

Penso che sia abbastanza chiaro, allora, dove questo ragionamento si indirizza verso la verticalità del curriculum. Programmando per competenze non ci poniamo il problema dell'ordine dei contenuti, piuttosto quello della loro rilevanza. In ogni caso, tutti i contenuti devono concorrere allo sviluppo della competenza geografica: questo è l'obiettivo unificante, in verticale, di tutto il percorso.

Le ultime Indicazioni nazionali per il curriculum identificano quattro (cinque, se dividiamo in due l'ultimo) temi, che possiamo immaginare come contenitori di competenze che si ripetono in continuità fra scuola primaria e secondaria di primo grado. Sono l'orientamento, il linguaggio della geo-graficità, il paesaggio, la regione e il sistema territoriale. Si può partire da questo riferimento per articolare una programmazione nella quale tutto concorre a strutturare una forma di pensiero geografico che progressivamente accompagna la crescita fino all'età adulta, formano una mappa di connessione che rendono ogni conoscenza spendibile in un contesto attivo. La geografia, scriveva Kant, serve a formare cittadini del mondo. Possiamo cercare, attraverso lo strumento concettuale delle competenze, di dare a tale affermazione un senso più preciso e attuale. Quello, come scrisse Dewey (1958), del contatto che lo studio geografico consente di stabilire con la realtà della vita contemporanea.

Riferimenti bibliografici

- Bissanti A.A. (1991), *Puglia – Geografia attiva perché e come*, Adda, Bari.
- Castoldi M. (2009), *Valutare le competenze*, Carocci, Roma.
- Dematteis G. (2004), “Per insegnare una geografia dei valori e delle trasformazioni territoriali”, *Ambiente Società Territorio-Geografia nelle scuole*, 3, pp. 10-14.
- De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet-DeAgostini, Novara.
- Dewey J. (1958), *Experience and Nature*, Dover Publications, New York.
- Farinelli F. (1992), *I segni del mondo. Immagine cartografica e discorso geografico in età moderna*, La Nuova Italia, Firenze.
- Maccario D. (2006), *Insegnare per competenze*. SEI, Torino.
- Raffestin C. (1986), “Punti di riferimento per una teoria della territorialità umana”, in Copeta C., *Esistere e abitare. Prospettive umanistiche nella geografia francofona*, FrancoAngeli, Milano, pp. 75-89.
- Turco A. (1988), *Verso una teoria geografica della complessità*, Unicopli, Milano.

Ue (2007), *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo.

2. Le competenze pre-geografiche nella scuola dell'infanzia

*di Andrea Guaran**

1. Considerazioni di cornice

Prima di mettere a fuoco una riflessione sul tema dell'educazione spaziale e pre-geografica relativamente ai bambini che frequentano la scuola dell'infanzia, appare opportuno spendere qualche parola di carattere generale che possa risultare utile come indispensabile inquadramento. Per prima cosa, richiamando uno dei principali ispiratori del moderno pensiero sull'educazione, John Dewey, si può sostenere con forza che il processo educativo non è affatto da ascrivere unicamente all'agenzia formale rappresentata dall'istituzione scolastica. Anzi, se così fosse si correrebbe il rischio di assolutizzare, e forse sovraccaricare, il ruolo della scuola, assegnando ad esso un eccessivo valore, impedendo alla sfera scolastica di entrare adeguatamente e in maniera efficace in relazione con le altre agenzie educative e con le molteplici favorevoli condizioni di crescita formativa che la quotidianità effettivamente propone, soprattutto nei vari e numerosi contesti non formali e informali, dando concretezza al principio della continuità orizzontale. Questa fondamentale considerazione preliminare si dimostra necessaria per evitare il rischio paventato dal filosofo statunitense, dal momento che: «C'è costantemente il pericolo che il materiale dell'istruzione formale sia un mero argomento scolastico, isolato dal contenuto dell'esperienza della vita» (Dewey, 1974, p. 11), tenendo presente in effetti che: «non solo la vita sociale esige insegnamento e studio, per la sua stessa continuità, ma lo stesso processo della vita è insieme educativo» (Dewey, 1974, p. 7).

* Università degli Studi di Udine. Dipartimento di Lingue e Letterature, Comunicazione, Formazione e Società.

Una seconda riflessione, connessa comunque alla precedente, riguarda più strettamente l'insegnamento geografico. Se da un lato la geografia rientra a pieno titolo nel novero delle materie impartite a livello scolastico, ciò non giustificerebbe la scelta di avviare in questa sede il ragionamento proprio richiamando il rapporto tra educazione formale e non, se non ci fosse la consapevolezza della specificità della disciplina geografica, e conseguentemente della materia di studio geografia. Essa, infatti, si caratterizza, con ogni probabilità più di quasi tutti gli altri insegnamenti, per il suo posizionamento: a cavallo tra i saperi scientifici e quelli umanistici e fortemente aperta all'extra-scuola, al territorio per l'appunto, in tutte le sue molteplici sfaccettature ed articolate potenzialità (De Vecchis, 2016; Giorda, 2014; Malatesta, 2005). Questa particolare collocazione baricentrica tra i diversi ambiti disciplinari e soprattutto la sua propensione a raccordarsi con aspetti, temi e problemi di natura non strettamente attinenti al mondo della scuola, assegnano all'educazione geografica una impegnativa e delicata responsabilità, affidando ad essa in buona parte il compito di fare in modo che l'educazione scolastica possa avere una reale valenza sul piano sociale. In definitiva, sulle spalle dell'educazione spaziale e dell'insegnamento geografico si fonda parecchio dello sforzo messo in campo per superare quella che Dewey chiamava «l'idea ordinaria dell'educazione: idea che ignora la necessità sociale di essa e la sua identità con tutte le associazioni umane che agiscono sulla vita cosciente e che identifica l'educazione con l'impartire informazioni su soggetti remoti e con la comunicazione di conoscenze attraverso segni verbali: acquisizione del leggere e scrivere» (Dewey, 1974, p. 11).

È possibile esemplificare questo punto di vista, ancorandolo così anche alla normativa scolastica vigente (Miur, 2012; 2009), facendo riferimento in particolare al forte valore che l'educazione spazio-geografica assume in relazione ai principi e alle pratiche di cittadinanza. Si desidera infatti sottolineare che «L'insegnamento della geografia è costitutivo della cittadinanza, in quanto la vita delle popolazioni è strettamente connessa allo spazio in cui esse abitano. L'educazione alla cittadinanza permette di collocarsi in tale spazio, non soltanto fisico, ormai profondamente mutato a causa dei fenomeni legati alla globalizzazione» (Santerini, 2010, p. 31).

Un'ultima notazione, fondamentale per circoscrivere tutto quanto sarà poi sostenuto, concerne un aspetto in apparenza solo terminologico ma che rispecchia una importante valutazione di natura sostanziale. D'ora in avanti non si farà più menzione della parola geografia né dell'espressione educazione geografica dal momento che, avendo come stretto ambito di riferimento la scuola dell'infanzia e come protagonisti indiscussi i bambini dai tre

ai sei anni, risulta preferibile ricorrere all'espressione educazione pre-geografica e/o educazione spaziale, pur nella convinzione che non si tratti di ambiti esattamente accomunabili e perfettamente sovrapponibili.

2. Concetto e valore delle competenze in campo pre-geografico nel contesto della continuità curricolare

«Il motivo per cui si è cominciato ad affermare che le conoscenze acquisite a scuola devono diventare “competenze” è collegato alla critica di modi di apprendere privi di una vera comprensione delle conoscenze e tendenti al verbalismo, alla mera capacità di parlare di certi argomenti, senza possederne vera consapevolezza e senza sapersene servire al di fuori del contesto scolastico. Il concetto di competenza è stato, perciò, legato alla capacità di usare consapevolmente ed efficacemente le conoscenze in rapporto a contesti significativi, che non siano inerenti solo a prestazioni riproduttive, ma anche alla soluzione di problemi» (Baldacci, 2010, p. 11). Le parole qui riportate efficacemente inquadrano la questione di una didattica costruita sulle competenze, intendendo con competenza «la capacità di: usare le conoscenze; trasferire tale uso in contesti inediti o significativi; affrontare la soluzione di nuovi problemi» (Baldacci, 2010, p. 29) e risultano assai significative proprio se pensiamo al contesto della scuola dell'infanzia, caratterizzato dall'assenza della proposta formativa articolata e frammentata in assi disciplinari, come si verifica negli ordini e gradi superiori, e invece coagulata intorno a flessibili e opportunamente porosi campi di esperienza¹.

Vale la pena fin da subito domandarsi che valore assegnare agli aspetti spaziali e pre-geografici, riconducibili, con appropriatezza e intensità differenziate, a tutti i campi di esperienza previsti dalla normativa. Ciò che concerne la conoscenza, la consapevolezza e in definitiva il sapere spazio-geografico risulta centrale non tanto e non solo in qualità di essenziale palestra addestrativa indirizzata a porre solide fondamenta, sulle e intorno alle quali costruire i successivi percorsi di educazione geografica; anzi, si tratta di valori e processi che dovrebbero occupare una loro chiara centralità a garanzia di una significativa e conscia gestione della spazialità da parte del bambino. In definitiva, si tratta di affiancare a questa lettura funzionale, meglio, se fosse praticabile, anteporre ad essa, il riconoscimento della centralità del

¹ Relativamente al tema delle competenze e ai fini della elaborazione di un curricolo per competenze la letteratura risulta ricca di contributi. Qui si desidera ricordare, soprattutto per la rilevanza assegnata alle esperienze a scuola, anche di natura geografica, il volume di Patrizia Magnoler e Paolo Sorzio (2012).

bambino e della bambina all'interno del percorso educativo, rispettandone e valorizzandone le pratiche spaziali, le richieste di autonomia nella gestione degli spazi, la ricerca di incidere nelle scelte organizzative che riguardano gli spazi di vita, in sostanza quelle «geografie private e quotidiane» che rappresentano, in connessione con altri altrettanto significativi aspetti, «l'ambito d'azione della geografia dei bambini» (Malatesta, 2015, p. 32).

L'idea forte del curriculum verticale, edificato e modellato soprattutto sull'importante valore assegnato alla competenza, superando così la visione della programmazione curricolare schiacciata unicamente sulle conoscenze o sul binomio conoscenza e abilità, una idea innovativa e foriera di positive opportunità a favore di insegnanti e allievi, tuttavia prospetta qualche rischio almeno nel caso delle competenze spazio-geografiche e per quanto concerne l'offerta educativa e formativa da parte della scuola dell'infanzia, inducendo alla riflessione nel tentativo di articolare un ragionamento specifico. Infatti, per quanto concerne il campo del sapere pre-geografico, il rischio, insito nella stessa strutturazione che si distribuisce lungo un asse verticale a forte caratterizzazione ascendente, è di prefigurare occasioni di esperienza e situazioni di apprendimento fortemente schierate a sviluppare pre-condizioni di base utili ai futuri percorsi di istruzione geografica e meno attente alle dinamiche spaziali del presente: corporeità e controllo della spazialità, scelte degli spazi e delle loro organizzazioni, autonomia e discrezionalità nelle pratiche spaziali. L'invito è a porre l'accento sull'espressione «realizzare progressivamente le possibilità presenti» suggerita da Dewey nel momento in cui asserisce: «Naturalmente non vi è dubbio che l'educazione deve preparare per l'avvenire. Se l'educazione è crescita, deve realizzare progressivamente le possibilità presenti, e così rendere gli individui più adatti ad affrontare i bisogni ulteriori. Il crescere non è una cosa che si compia a tempo perso: è un ininterrotto cammino verso l'avvenire» (Dewey, 1974, p. 71).

Importante è quindi che gli attori adulti che operano nella scuola dell'infanzia concordino sul fatto che: «i bambini e le bambine “sono”, e non solo “diventano”, costruttori attivi delle proprie geografie del quotidiano: come percepiscono lo spazio, come vi agiscono e come lo trasformano; ma soprattutto come, all'interno dei luoghi nei quali vivono, esercitano la funzione di attori sociali legittimati appunto ad agire, muoversi, nominare o significare» (Malatesta, 2015, p. 42). È chiaro che alla assunzione di consapevolezza gli insegnanti devono far seguire anche comportamenti, scelte e azioni coerenti (Raffin, 2011).

Le proposte di curriculum verticale in campo geografico, da quelle elaborate come articolati modelli esemplificativi (Pasquinelli d'Allegra, 2008; 2016) alle tante ideate e prodotte in questi ultimissimi anni all'interno degli istituti comprensivi della penisola, nel rispetto della normativa nazionale

(Miur, 2012) e comunitaria (Parlamento Europeo, 2006), presentano effettivamente l'incognita della loro interpretazione e conseguentemente concreta realizzazione insieme ai giovanissimi allievi che frequentano gli anni di pre-scuola. Che peso assegnare nell'ideazione dei progetti educativi e formativi alla prospettiva del prossimo inserimento nel mondo della scuola primaria? Se il percorso di educazione e istruzione geografiche che si realizzerà nella scuola primaria dovesse prendere il netto sopravvento tra gli scopi dell'insegnante, il rischio di un appiattimento di natura strettamente funzionale graverebbe sulle scelte di attività, metodi e strumenti da proporre ai bambini.

La meta finale, di lungo periodo, doverosa da tenere in considerazione e da non sottovalutare, tuttavia potrebbe limitare, se non addirittura annullare, il presente dei piccoli, in termini di esperienze spaziali e di prospettive di azione come attori territoriali. In tale contesto, in relazione all'aspetto dell'orientamento nello spazio, si deve precisare che il controllo dei parametri e delle tecniche per l'orientamento non rappresenta unicamente un valore funzionale, che permette una mobilità orientata ed efficace e affina il controllo del linguaggio della geo-graficità, ma garantisce una significativa sicurezza ed una autonoma "gestione" quotidiana delle dinamiche spaziali, fornendo un prerequisito essenziale per poter contestualmente, fin da piccoli, leggere e comprendere lo spazio organizzato, il territorio, e relazionarsi adeguatamente con esso e con le altre persone che lo agiscono.

«Fino a che non sarà riconosciuto il criterio democratico del significato intrinseco di ogni esperienza in sviluppo, la nostra intelligenza sarà turbata dalla esigenza dell'adattamento a scopi esterni» (Dewey, 1974, p. 139). Infatti, se la scuola dell'infanzia decidesse di leggere tra gli «scopi esterni» proprio la rigidità del richiamo curricolare verticale a senso unico ascendente e le richieste in termini di conoscenze, abilità e competenze che implicitamente sono attribuite alla scuola primaria, forse perderebbe alcune importanti occasioni per assegnare dignità e giusta rilevanza alle pratiche spaziali dei piccoli, a casa, a scuola e in tutti gli altri contesti spaziali di vita.

3. “Piccoli” attori territoriali e “piccoli” cittadini

«I bambini possono essere i licheni delle nostre città: con la loro presenza, invadendo con i loro giochi gli spazi pubblici, sono capaci di modificare i comportamenti di noi adulti obbligandoci a rispettare di più l'ambiente dove viviamo e dove vivranno i nostri figli e i nostri nipoti» (Tonucci, 2008, p. 97). Questo appassionato invito, riferito in particolare alle situazioni urbane, può essere assunto come messaggio di indirizzo per abbozzare una traccia di percorso lungo la quale far procedere le molte e interessantissime esperienze

che la scuola dell'infanzia con vivacità e trasporto, e allo stesso tempo con oculata attenzione e responsabilità, quotidianamente mette in campo. I bambini, nel nostro caso quelli dai tre ai sei anni, sono sì “piccoli” da un punto di vista anagrafico, ma sul terreno della spazialità e delle dinamiche di interazione con gli spazi organizzati sono protagonisti alla stregua degli adulti e soprattutto cittadini allo stesso livello. Sono proprio gli adulti, spesso inconsapevolmente, che tramite le loro azioni e decisioni limitano e/o precludono l'esercizio di cittadinanza territoriale ai piccoli, magari giustificando questa loro scelta con l'attenzione rivolta alla salute e all'incolumità di figli e nipoti. Genitori e insegnanti si trovano in più occasioni e senza accordi preliminari ad essere alleati nella scelta di irragionevolmente contenere le esperienze spaziali dei bambini, limitandone così anche le potenzialità di apprendimento e di sviluppo della personalità.

La scuola delle competenze, e dei traguardi per lo sviluppo delle competenze (Miur, 2012), per evitare che l'importante valore che assume e ricopre il termine competenza rimanga unicamente un annuncio, una buona intenzione, avrebbe estremo bisogno, almeno in parte, di cambiare volto. Per prima cosa, sempre facendo riferimento alla scuola dell'infanzia, si dovrebbero prevedere numerose, ricche e stimolanti attività all'aperto, da intendersi non riduttivamente come un semplice allungamento del tempo scuola trascorso in cortile/giardino, all'aria aperta per l'appunto, ma come un diverso approccio nei confronti degli impulsi che possono pervenire dalle diverse strutture spazio-territoriali che si trovano all'esterno delle pareti dell'edificio scolastico. In effetti, gli spazi esterni, identificati come eccellenti aule decentrate, hanno il merito di garantire maggior efficacia alle proposte didattiche che mirano a prendere in esame lo spazio geografico (Binelli, Lanza, 2011).

Interessanti e sicuramente più sistematici esempi stranieri e qualche più raro caso italiano, ma non per questo meno vivo e illuminante, propongono la pedagogia outdoor, sempre più indispensabile nel contesto della modernità che per i più piccoli ha spesso l'amaro significato di vita circoscritta in spazi limitati e in prevalenza chiusi (Szczepanski, 2009; Farnè e Agostini, 2014; Guaran, 2016). D'altra parte «la vita e i giochi all'aperto sono altrettanto importanti dell'uso di piccoli attrezzi e strumenti, del movimento libero o guidato in spazi dedicati», sottolineano con chiarezza le intenzioni del legislatore (Miur, 2012, p. 26). La questione è fondamentalmente come, quando e dove dare concretezza alle intenzioni.

Inoltre, se da un lato in termini di educazione pre-geografica è interessante procedere con la proposta di percorsi di apprendimento che puntino l'attenzione all'osservazione dei dati reali e alla loro riproposizione sotto forma di modelli di rappresentazione “cartografica”, dall'altro risulta fondamentale ancorare queste progettualità didattiche su effettive e partecipate

esperienze in contesti altri dalle semplici stanze che compongono l'edificio della scuola, allargando lo sguardo e la riflessione, intercettando così i diversi spazi corrispondenti alle quotidianità esperienziali dei bambini. Fare esperienza, ragionare intorno all'esperienza e rappresentare l'esperienza effettuata, momenti cardinali e irrinunciabili della pratica educativa pre-geografica e non solo, non possono applicarsi sempre e ovunque a simulazioni fittizie che hanno come sfondo le consuete e ordinarie pareti, anche se colorate e rassicuranti, quasi si dovesse forzatamente creare contesti di spazialità del tutto avulsi dalle altre spazialità che la realtà costantemente propone e impone ai giovanissimi allievi.

In questo senso si desidera riposizionare l'accento sul fatto che i progetti di educazione pre-geografica che la scuola dell'infanzia elabora non possono avere come unico e principale scopo la creazione di pre-requisiti, per quanto solidi, affinché i bambini possano affrontare lo studio dei temi geografici una volta inseriti nella scuola primaria, trascurando invece le loro importantissime geografie quotidiane e reali del presente. In sostanza, risulta fondamentale cercare di conferire concretezza e operabilità alle validissime e preziose parole che i testi normativi di indirizzo contengono. Così, tra i traguardi previsti nel quadro del campo di esperienza *Il sé e l'altro* si indica «Riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio, le istituzioni, i servizi pubblici, il funzionamento delle piccole comunità e della città» (Miur, 2012, 25). Come pensare di costruire e consolidare competenze di cittadinanza, in quanto tali si configurano, senza immaginare di pianificare ripetute uscite sul territorio locale – paese, isolato, quartiere, ecc. – ancorando gli apprendimenti sulle esperienze e conoscenze dirette manifestate dai bambini e a loro richieste.

Richiamando il campo di esperienza più allineato con gli aspetti spaziali e riconducibili al sapere geografico, La conoscenza del mondo, si ritrova la nota che evidenzia come «muovendosi nello spazio, i bambini scelgono ed eseguono i percorsi più idonei per raggiungere una meta prefissata...» (Miur, 2012, p. 29). Appare poco proponibile, ma il rischio è che rappresenti la normalità delle esperienze di apprendimento al riguardo, che lo spazio all'interno del quale i bambini mettono in atto la loro mobilità sia il salone o il cortile della scuola e che le mete da raggiungere siano tutte immaginarie o riproposizioni virtuali della realtà. Il territorio subito al di là e al di fuori del perimetro scolastico presenta invece una pluralità reale di mete da guadagnare, un campo di esperienze che certamente con maggior efficacia è in grado di sollecitare le competenze, arricchendole e ravvivandole, fornendo stimolanti situazioni di sviluppo dell'intelligenza spaziale (Sarno e Barone, 2004).

4. Conclusioni

Con i seguenti interrogativi l'autrice decideva di avviarsi alla conclusione del suo saggio su geografia e competenze di cittadinanza, in particolare filtrate attraverso lo sguardo dell'interculturalità: «Come riconoscere il valore della diversità senza averne prima esperito la bellezza anche grazie alla geografia? Come sviluppare, in questa società sempre più policroma e complessa, empatia e rispetto dell'altro senza l'ausilio della prospettiva geopolitica e geografica?» (Brunelli, 2010, p. 203).

In analogia si può tentare, ricorrendo ad alcuni interrogativi che lasciano ampia apertura alle possibili e auspicabili risposte, di chiudere questo breve contributo incentrato su una educazione spaziale e pre-geografica, con qualche riserva già manifestata sull'impiego della parola educazione, fondata sulle competenze. Come procedere sul binario del curriculum per competenze senza assegnare rilevanza al profilo della spazialità, al rafforzamento delle abilità spaziali e alla costruzione per ciascun bambino e ciascuna bambina di una mentalità di analista geografico? Conseguentemente, come pensare di ragionare, elaborare, pianificare e organizzare momenti di esperienza spazio-geografica con gli allievi della scuola dell'infanzia decidendo incautamente di lasciare la quotidianità spazio-geografica di ciascuno di loro al di fuori del muro che cinge l'edificio scolastico?

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2010), *Curricolo e competenze*, Mondadori Education, Milano.
- Binelli C. e C. Lanza C. (2011), *Educare all'osservazione: l'uscita sul terreno*, in Giorda C., Puttilli M., a cura di, *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma, pp. 150-163.
- Brunelli C. (2010), *Geografia amica. Per la formazione di una cittadinanza universale*, EMI, Bologna.
- De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet-DeAgostini, Novara.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York (trad. it.: *Democrazia e Educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974).
- Farné R. e Agostini F., a cura di (2014), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Spaggiari, Parma.
- Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo*, Carocci, Roma.
- Guaran A. (2016), "Outdoor Education and Geographical Education", in *Romanian Review of Geographical Education*, vol. V, n. 1, February 2016, pp. 79-88.

- Magnoler P. e Sorzio P. (2012), *Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*, SIMPLE, Macerata.
- Malatesta S. (2005), *Fuori e dentro la scuola*, in Schmidt di Friedberg M., a cura di, *Geografia a scuola: monti, fiumi, capitali o altro?*, Guerini scientifica, Milano, pp. 143-207.
- Malatesta S. (2015), *Geografia dei bambini. Luoghi, pratiche e rappresentazioni*, Guerini scientifica, Milano.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2009), *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"*, testo disponibile al sito: <http://www.miur.it>.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012), "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione", in *Annali della Pubblica Istruzione*, Le Monnier. Firenze.
- Pasquinelli d'Allegra D. (2016), "Le competenze geografiche. Presupposti metodologici e costruzione del curricolo", in De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet-DeAgostini, Novara, pp. 49-67.
- Pasquinelli d'Allegra D., *Il curricolo verticale di geografia: infanzia, primaria, secondaria di primo grado*, testo disponibile al sito: <http://www.aiig.it>.
- Raffin V. (2011), *Il giardino reale ed ideale. Un percorso di co-progettazione dello spazio*, in Guaran A., a cura di, *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*, Pàtron, Bologna, pp. 103-113.
- Santerini M. (2010), *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari.
- Sarno E. e G. Barone (2004), *Lo sviluppo dell'intelligenza spaziale nella scuola dell'infanzia*, I.R.R.E. Molise, Campobasso.
- Szczepanski A. (2009), *Outdoor Education - Authentic Learning in the Context of Urban and Rural Landscape - A Way of Connecting Environmental Education and Health to Sustainable Learning - Literary Education and Sensory Experience. Perspective of the Where, What ,Why and When of Learning*, testo disponibile al sito: http://www.mgu.ac.jp/main/educations/library/publication/pre_hattatsu/no10/hatsurin_13.pdf.
- Tonucci F. (2008), "Perché i bambini devono partecipare al governo della città?", in Mortari L., *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 69-99.
- Unione Europea, a cura di (2006), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

3. Conoscere il territorio sviluppando competenze nella scuola primaria

*di Paolo Molinari**

1. “Luoghi di vita reale”, territorio e competenze

«È [...] nei luoghi di vita reale degli studenti e nelle modalità con cui questi affrontano problemi, compiti o progetti altrettanto reali che si può osservare quanto una competenza si mostra esperta e diventa davvero modo di essere ordinario di una persona» (Sandrone, 2013, p. 92). Questa affermazione ci permette di proporre alcune riflessioni sulle competenze geografiche nella scuola primaria partendo dal presupposto che il territorio può essere a buon titolo “il luogo di vita reale” che consente alla disciplina di affrancarsi da percorsi didattici disciplinari spesso riduttivi. Ciò consente di proiettarsi compiutamente verso un sapere geografico in dialogo permanente con la vita quotidiana e in cui la dimensione spaziale contribuisce al radicamento di ciascuno in un’ottica critica, partecipativa, sostenibile, multiculturale e di cittadinanza transcalare.

Insegnare geografia nella scuola primaria, infatti, non significa semplicemente consolidare l’orientamento, avvalersi del libro di testo per descrivere climi, paesaggi e regioni, memorizzare toponimi, localizzare su supporti cartografici, leggere racconti di viaggio, realizzare itinerari... Le valenze educative disciplinari emergono pienamente se, oltre a prendere in considerazione ciò che contraddistingue l’esperienza spaziale di un bambino da quella degli adulti (Malatesta, 2015), ci si occupa delle idee, delle norme e delle consuetudini negoziate «tra i singoli e la comunità, in una dimensione che non può prescindere da un confronto valoriale ma anche dalla conoscenza e dalla consapevolezza delle possibilità e dei limiti che il territorio offre, delle

* Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Facoltà di Scienze della Formazione. Dipartimento di Storia dell’economia, della società e di Scienze del territorio “M. Romani”.

risorse umane e ambientali disponibili, delle criticità da affrontare e delle opportunità che possono essere colte», con l'obiettivo di prenderci cura del nostro pianeta (Dematteis, 2011, p. 26).

In tal senso, la didattica per competenze costituisce certamente un impulso molto forte che spinge la scuola a ricalibrare i propri obiettivi, a ripensare le proprie finalità e prassi in un contesto già ampiamente sollecitato dai cambiamenti sociali, dalle nuove tecnologie e dalla multiculturalità. Pur traslasciando ogni considerazione su come la scuola e il corpo docente siano stati messi nelle condizioni di affrontare una sfida culturalmente così complessa, ciò ha inevitabilmente delle ricadute consistenti sulle didattiche disciplinari.

È utile, a tal proposito, ricordare che il dibattito pedagogico sulle competenze è vasto e articolato e, per definizione, le competenze sono transdisciplinari. Sinteticamente, il termine *competenza* deriva dal contesto economico-professionale, presenta diverse “curvature semantiche” e il Parlamento europeo ne ha specificato il significato in un quadro di riferimento comunitario¹. A livello nazionale, sono le *Raccomandazioni* che accompagnano le *Indicazioni nazionali per il curricolo* (2012) a richiamarne il significato, mentre in quest'ultimo documento se ne propone una scansione temporale e disciplinare. In ambito educativo si può definire competente «chi risolve al meglio un problema, un compito o un progetto, mobilitando tutte le componenti della sua persona, valorizzando le ‘giuste’ collaborazioni con gli altri, tenendo conto della complessità teoretica, tecnica e pratico-morale della situazione da affrontare nel contesto dato, nonché, infine, del giudizio esperto di chi è già stato riconosciuto competente nello stesso campo di azione» (Sandrone, 2013, p. 82). In ottica geografica, un'abilità diventa competenza quando «la applichiamo alla produzione di un significato, di un'interpretazione, e perfino di ipotesi su come cambiare in meglio una situazione» (Giorda, 2014, p. 129). Ciò significa quindi saper far interagire conoscenza teorica, abilità pratiche, metodo, rigore scientifico, capacità relazionali e creatività. Un simile obiettivo può essere raggiunto con modalità didattiche differenti a seconda che ci si rifaccia a un'impostazione comportamentista, cognitivista-costruttivista o personalista (Sandrone, 2013).

In una didattica cognitivo-costruttivistica orientata all'integralità della persona umana, la competenza viene costruita dal soggetto. Tuttavia, sembra a questo punto rilevante ritornare all'etimologia del termine, che deriva da *cum* ‘con’ e *petĕre* ‘dirigersi verso, cercare’². Se può sembrare scontato disciplinarmente verso cosa dirigersi, in realtà la risposta non è così ovvia, e

¹ Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.

² Dizionario Treccani.

per la scuola primaria l'obiettivo deve essere una geografia attiva attenta al vissuto dei bambini e delle bambine, all'osservazione, alla rappresentazione, alla decostruzione e ricostruzione dei concetti, alle dinamiche e ai processi socioterritoriali, alla comparazione. Un quadro di riferimento di questo tipo permetterebbe concretamente di avviare i discenti ad alcune delle specificità della disciplina come la transcalarità, le visioni di sintesi, l'approccio geosistemico. Ciò ci porta a fare riferimento alla prospettiva umanistica e relazionale della geografia, che permette di ampliare lo sguardo e l'analisi anche alla sfera esistenziale del soggetto e della comunità, alle interazioni, agli elementi simbolici e valoriali (dell'Agnese, 2009; Minca, Colombino, 2012; Vallega, 2004). In questo modo, l'insegnamento/apprendimento della geografia attribuirebbe alle relazioni sociali di un determinato territorio un ruolo formativo centrale, affiancando all'analisi "oggettiva", basata sui nessi di causalità esistenti tra elementi naturali e antropici, l'indagine del vissuto quotidiano, delle carte mentali, della sfera esistenziale del soggetto (identità locale, stili di vita, appartenenza, senso del luogo, ecc.) e della comunità (connotazioni simboliche, progettualità collettiva e valori condivisi).

Lo studio dello spazio vissuto con un approccio esperienziale e diretto rappresenta una via maestra per consentire al bambino di costruire gradualmente e attivamente i propri concetti e capacità di astrazione spaziale e geografica e di generare conoscenza anche per via emotiva, realizzando pienamente quella formazione al *territorio* (Giorda, Puttilli, 2011) che funzionerebbe da piattaforma transdisciplinare per lo sviluppo di competenze.

Una rinnovata prospettiva didattica di questo tipo (De Vecchis, Staluppi, 2007; Giorda, 2006 e 2014; Pasquinelli d'Allegra, 2009; Rocca, 2007; Squarcina, 2007) consente davvero di sviluppare un'auspicata educazione geografica in cui «gli individui diventino consapevoli dell'impatto del loro comportamento e di quello delle loro società, [...] abbiano accesso ad informazioni dettagliate e a competenze che li rendano capaci di prendere decisioni compatibili con l'ambiente, e [...] sviluppino un'etica ambientale che guidi le loro azioni» (IGU-UGI, 1992).

2. Educazione geografica e competenze

Giorda (2014) individua sei competenze principali alle quali farebbero riferimento gli obiettivi formativi dell'educazione geografica. Si tratta nello specifico dell'analisi dei cambiamenti spaziali; dello sviluppo di una visione geografica dei luoghi; dell'acquisizione di consapevolezza e responsabilità nella gestione delle risorse del pianeta; dello studio delle questioni relative

agli esseri umani e agli spazi; del contributo all'organizzazione e alla gestione del mondo contemporaneo e della sua complessità; del rispetto delle diversità culturali e della conoscenza della loro diffusione spaziale. Lo stesso autore mette poi in evidenza tre argomentazioni a favore di un insegnamento della disciplina per competenze: infatti, tale modalità «valorizza la capacità della geografia di affrontare problemi reali del mondo contemporaneo, coinvolgendo conoscenze, strumenti, metodi e abilità disciplinari in scenari complessi [;] educa al pensiero critico e a valutare il territorio, i luoghi e le relazioni tra sistemi umani e sistemi ambientali considerando diversi punti di vista, progetti e intenzioni, anche in una prospettiva temporale e considerando le conseguenze delle diverse azioni [;] sviluppa la creatività e l'immaginazione geografica [...], importanti sia per affrontare lo studio dei luoghi considerando i valori, la percezione e le aspettative sociali, sia per progettare le trasformazioni» (2014, p. 132)³.

In ambito scolastico, l'approccio per competenze è utile per focalizzare l'attenzione sulla dimensione didattica, sapendo che alle spalle vi è una riflessione scientifica che apporta e attualizza significati e contenuti disciplinari (anche se al di fuori del mondo della formazione i due ambiti tendono a essere poco comunicanti). In tal senso, le strategie didattiche basate sul *problem based learning* e sull'analisi di casi di studio significativi sono le vie preferenziali per progettare un insegnamento per competenze che sia operativo e trasversale, superando l'ottica dell'acquisizione di conoscenze e abilità e sapendo che «non c'è dicotomia tra contenuti e competenze, perché i primi entrano sempre in gioco come risorse per le competenze e nel rendere significativo l'apprendimento» (Di Palma, 2012, in Giorda, 2014, p. 132).

In letteratura è possibile trovare validi esempi di quadri complessivi delle competenze geografiche tratti dalla ricerca disciplinare (Giorda, 2014), di una loro declinazione in un curriculum verticale per la scuola primaria a partire dai nuclei tematici delle *Indicazioni nazionali* (Pasquinelli d'Allegra, 2009 e 2016; Pinotti, 2009), oppure di applicazione ad argomenti specifici (Giorda, 2014).

In particolare, come ci ricorda Pasquinelli d'Allegra (2016) delineando alcuni elementi essenziali da tenere presenti nella progettazione di un curriculum di geografia sviluppato per competenze, nella prassi didattica occorre partire dalla suddivisione in nuclei tematici (orientamento, geo-graficità, paesaggio, regione e sistema territoriale) dei “traguardi per lo sviluppo delle competenze” descritti nelle *Indicazioni nazionali*.

Queste indicazioni generali sono, tuttavia, da tradurre in una didattica non riduttiva ma costruttivista, partecipativa e critica che metta gli alunni nelle

³ Una proposta analoga è presente in Pasquinelli d'Allegra, 2011, pp. 58-59.

condizioni di sviluppare metodi, concetti e strumenti disciplinari. Ciò ci spinge pertanto a fare alcune osservazioni relative alla declinazione dei nuclei fondanti che compongono le *Indicazioni nazionali*, tenendo sempre conto degli ostacoli concettuali disciplinari che i bambini si trovano di volta in volta ad affrontare e della necessità di un costante lavoro di sviluppo delle operazioni concettuali della geografia (localizzazione, differenziazione spaziale, comparazione, correlazione, generalizzazione e sintesi). In primo luogo, l'orientamento non deve limitarsi alla sfera spaziale ma spingersi alla dimensione culturale, alla scoperta del vero e proprio patrimonio nascosto di segni, valori e simboli presenti nel territorio, quest'ultimo inteso come produzione sociale. In questo modo è possibile lavorare sulle competenze necessarie non solo per orientarsi nel mondo, ma anche per meglio comprenderlo, analizzarlo e interpretarlo. In secondo luogo, la geo-graficità deve comprendere la rappresentazione, la descrizione, la sintesi e l'uso attivo mediante il quale «le informazioni geografiche sono elaborate e trasferite su un supporto per consentirci di costruire le nostre narrazioni sul territorio e sui modi con cui controllarlo e utilizzarlo» (Vallega, 2004, p. 52). Dunque, la logica cartografica va superata in favore di una narrazione del territorio che si avvalga della più ampia varietà possibile di strumenti, iconici, letterari-linguistici e simbolici. Tale competenza narrativa diventa necessaria per sviluppare adeguate conoscenze geografiche sugli specifici legami che la società instaura con lo spazio circostante. In terzo luogo, il paesaggio ha delle indubbie valenze per la sua familiarità con il senso comune, per la polisensorialità delle analisi possibili, per il concreto legame tra passato, presente e futuro di una società che sta a testimoniare. Allo stesso tempo, esso è un “oggetto” di studio di cui va valorizzata la dimensione culturale di “strumento” attraverso cui ricercare, riflettere, educare e formare (Castiglioni, 2011). Per quanto riguarda il nucleo tematico “regione e sistema territoriale”, è importante mettere in evidenza che ora le *Indicazioni nazionali* introducono questo ambito tra i “traguardi per lo sviluppo delle competenze” già al termine dei primi tre anni di scuola primaria. Ciò costituisce un forte riconoscimento dell'utilità cognitiva e formativa della regionalizzazione, tipica operazione geografica volta all'individuazione di logiche di raggruppamento di unità territoriali elementari. Tale utilità si manifesta solo però se il concetto di *regione* viene costruito progressivamente e non semplicemente assunto a priori (come nel caso dello studio delle regioni amministrative e degli Stati), realizzando attivamente un “modello” di indagine disciplinare spendibile a tutte le scale geografiche. In tale ottica, il “laboratorio” privilegiato in cui iniziare a orientarsi, a sviluppare la geo-graficità, a sperimentare le prime indagini sul paesaggio e la regione è lo spazio locale, inteso come insieme di segni e simboli tangibili e intangibili da interpretare alla luce di una

determinata cultura. In questo studio è possibile concentrarsi sui luoghi della quotidianità, nei quali rientrano anche il paesaggio e la regione, con un approccio il più possibile esperienziale, attento ai legami affettivi ed emotivi ma orientato ad andare sempre più in profondità per trarre insegnamenti da ciò che è intangibile (relazioni, vissuti, confini, ecc.) e per agire sullo spirito critico del discente.

Sviluppare didatticamente le potenzialità formative del paesaggio e della regione in modo verticale lungo tutto il quinquennio della scuola primaria permette compiutamente di introdurre, e poi valorizzare, alcune delle peculiarità della geografia (transcalarità, visioni di sintesi, approccio sistemico, ecc.), di utilizzare i casi di studio prescelti come “piattaforme territoriali” di riflessione interdisciplinare e di costruire delle competenze di cittadinanza aperte alle trasformazioni della società e nel contempo contestualizzate. Paesaggio e regione ci consentono, dunque, di proporre lo studio del territorio come elemento che si trasforma nel tempo e nello spazio attraverso il movimento, l’interazione e il contatto.

In particolare, la sintesi, classica operazione geografica coniugante intuizione e razionalità che rappresenta la conclusione del procedimento conoscitivo e che porta gli alunni a creare nuova conoscenza, diventa un momento centrale nel conseguimento di competenze perché offre al bambino uno spazio di ritorno riflessivo sul proprio pensiero e agire.

3. La geografia come linguaggio attuale

Le attuali sollecitazioni didattiche richiedono che si lavori in modo che «i saperi non siano più insiemi di enunciati morti da memorizzare, ma linguaggi attuali che permettono di comprendere il mondo in modo nuovo, di coglierlo meglio. Ed è esplorando la realtà per mezzo di questi linguaggi che è possibile interpretarla in maniera più precisa e intervenire su di essa più efficacemente, ovvero essere competenti» (Rey, 2012, p. XIII).

Come si è provato a dimostrare, il territorio e lo spazio locale possono essere degli utili terreni di indagine dove l’attenzione all’esperire, al contesto e alla relazione permette di cimentarsi in quei compiti non routinari necessari per sollecitare la messa in atto di una competenza perché «esigono un atto interpretativo e la combinazione autonoma di risorse cognitive e motivazionali» (Maccario, 2012, p. 6).

Dalle considerazioni finora avanzate emerge tuttavia un’inquietudine di fondo legata al fatto che una competenza geografica rappresenta una traduzione funzionalistica, operativa e trasversale, di un sapere disciplinare complesso, con il conseguente rischio di essere riduttivi e semplicistici. In una

fase in cui la geografia sta gradualmente proponendosi in una veste rinnovata in ambito didattico, come è già stato sottolineato, la necessità di ricondurre l'apprendimento al quadro delle competenze costituisce pertanto un'ulteriore occasione per uscire da schemi didattici rigidi e consolidati e, al contempo, un banco di prova sul quale testare la robustezza delle più recenti riflessioni disciplinari.

Riferimenti bibliografici

- Castiglioni B. (2011), *Il paesaggio, strumento per l'educazione geografica*, in Giorda C., Puttilli M., a cura di, *cit.*, pp. 182-191.
- De Vecchis G., Staluppi G. (2007), *Insegnare geografia. Idee e programmi*, UTET, Torino.
- Dell'Agnese E., a cura di (2009), *Geo-grafia. Strumenti e parole*, Unicopli, Milano.
- Dematteis G. (2011), *La geografia nella scuola: sapere geografico, territorio, educazione*, in Giorda C., Puttilli M., a cura di, *cit.*, pp. 23-32.
- Giorda C. (2006), *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma.
- Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo*, Carocci, Roma.
- Giorda C., Puttilli M., a cura di (2011), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma.
- IGU-UGI (1992), *International Charter on Geographical Education*, testo disponibile al sito http://www.igu-cge.org/charters_1.htm, consultato in data 20 maggio 2016.
- Maccario D. (2012), *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, SEI, Torino.
- Malatesta S. (2015), *Geografia dei bambini. Luoghi, pratiche e rappresentazioni*, Guerini scientifica, Milano.
- Minca C., Colombino A. (2012), *Breve manuale di geografia umana*, Cedam, Padova.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, Roma.
- Pasquinelli d'Allegra D. (2009), *La geografia dell'Italia. Identità, paesaggio, regioni*, Carocci, Roma.
- Pasquinelli d'Allegra D. (2016), *Le competenze geografiche. Presupposti metodologici e costruzione del curricolo*, in De Vecchis G., *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet-DeAgostini, Novara, pp. 49-67.
- Pinotti M. (2009), *Educazione storico-geografica: linee generali*, in Zambanini R., a cura di, *Il curricolo per competenze dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria: un'esperienza realizzata*, Armando, Roma, pp. 65-76.
- Rey B. (2012), "Prefazione", in Maccario D., *cit.*, pp. VIII-XV.
- Rocca L. (2007), *Geo-scoprire il mondo*, PensaMultimedia, Lecce.

- Sandrone G. (2013), “Competenza”, in Bertagna G., Triani P., eds., *Dizionario di didattica: concetti e dimensioni operative*, Editrice La Scuola, Brescia, pp. 81-94.
- Squarcina E. (2007), *Un mondo di carta e di carte: analisi critica dei libri di testo di geografia per la scuola elementare*, Guerini scientifica, Milano.
- Vallega A. (2004), *Geografia umana. Teoria e prassi*, Le Monnier, Firenze.

4. Oltre il vicino, competenze geografiche per la scuola secondaria di primo grado

di Enrico Squarcina*

La prima frase della premessa alla disciplina geografica all'interno delle *Indicazioni Nazionali* dice che: «La geografia studia i rapporti delle società umane tra loro e con il pianeta che le ospita» (MIUR, 2012). La geografia si configura dunque come una disciplina volta a indagare i rapporti tra gli esseri umani, intesi come singoli individui o come comunità umana, e il mondo. Programma vastissimo e mai completamente esauribile in quanto la superficie terrestre è in continuo mutamento, per cause fisiche, che seguono ritmi generalmente lenti, e per cause umane, con ritmi che si fanno, con l'evoluzione della tecnica, sempre più veloci. Con l'evoluzione del pensiero cambia anche il rapporto degli esseri umani con il nostro pianeta, i paradigmi scientifici si susseguono modificando le finalità e i metodi dell'indagine spaziale, ma anche le idee diffuse, direi popolari, mutano tra i membri della comunità umana delineando sempre nuovi modi di concepire il nostro modo di rapportarci con gli spazi; inoltre il rapporto umano con il mondo, e in particolare con lo spazio vissuto, muta con l'evolversi dell'età (Frémont, 1977, p. 29). Forse proprio l'inesauribilità dell'oggetto di ricerca rende la geografia così affascinante, così come rende affascinante anche la semplice ammirazione degli infiniti paesaggi terrestri.

Il nostro rapporto con il pianeta è però condizionato da un fattore fisico ineluttabile: le nostre dimensioni. L'essere umano in rapporto alla superficie terrestre è minuscolo e i suoi sensi gli permettono l'esplorazione diretta di una porzione limitatissima dello spazio in cui siamo immersi.

* Università degli Studi di Milano-Bicocca. Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione.

Dunque per indagare il nostro rapporto con il mondo occorrono chiavi interpretative che ci permettano di andare oltre la semplice percezione sensoriale e strumenti che permettano il superamento dei limiti dettati dalle nostre dimensioni fisiche. La geografia scolastica, almeno nel primo ciclo d'istruzione, ha proprio il compito di far acquisire agli alunni i concetti chiave della geografia, che permettono l'interpretazione dell'assetto spaziale, e la capacità, almeno a livello rudimentale, di utilizzare e di interpretarne in modo critico i risultati e le rappresentazioni degli strumenti utilizzati per l'analisi spaziale. Questi due compiti si accordano perfettamente all'evoluzione psicologica che i bambini/ragazzi compiono in quella fase della loro crescita: il passaggio da una visione egocentrica ad una visione eterocentrica del mondo (Giorda, 2006, pp. 17-21) che può e deve dunque utilizzare concetti non strettamente personali e strumenti capaci di rappresentarlo da un punto di vista diverso dal proprio.

Le Indicazioni nazionali sintetizzano il corredo concettuale e strumentale che i bambini e i ragazzi devono acquisire in quattro nuclei tematici: orientamento, linguaggio della geo-graficità, paesaggio e regione e sistema territoriale. Significativamente il testo ministeriale ne parla però come di competenze, che potremmo definire un insieme di conoscenze e abilità e, soprattutto, dell'*habitus* mentale per trasformarle in capacità operative atte a risolvere i problemi pratici e intellettuali che di volta in volta si presentano nel contesto di vita dell'alunno e, in futuro, dell'adulto. Dunque «si tratta [...] di andare ben oltre l'acquisizione di conoscenze e abilità, favorendo in ogni studente lo sviluppo della capacità di progettare strategie di volta in volta idonee ad affrontare situazioni problematiche» (Pasquinelli d'Allegra, 2016, p. 58).

Direi di più, le competenze non si possono acquisire e misurare che nelle condizioni concrete, come dire che è risolvendo dei problemi concreti che ci si appropria del bagaglio intellettuale necessario a risolverli, ribaltando in questo modo la tradizionale sequenza della didattica trasmissiva e, con ciò, facendo della vera didattica attiva.

Le competenze geografiche, secondo la documentazione ministeriale, la riflessione didattica e la prassi ormai consolidata nelle scuole, vengono scoperte/applicate in spazi dalle dimensioni crescenti in funzione della crescita anagrafica e psicologica degli alunni.

Se nella scuola dell'infanzia l'esperienza spaziale si sviluppa sostanzialmente negli e tramite gli spazi più vicini, sia da un punto di vista psicologico che spaziale, e nella scuola primaria prevalentemente negli spazi esperiti direttamente dagli alunni, nella scuola secondaria di primo grado l'orizzonte si allarga. I “traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola

secondaria di primo grado” proposti dalle *Indicazioni nazionali* si prefiggono, tra l’altro, che lo studente riconosca «nei paesaggi europei e mondiali, raffrontandoli in particolare a quelli italiani, gli elementi fisici significativi e le emergenze storiche, artistiche e architettoniche, come patrimonio naturale e culturale da tutelare e valorizzare» (MIUR, 2012).

Ora la problematica chiave per l’insegnamento della geografia nella scuola secondaria di primo grado consiste nella necessità di operare un allargamento di prospettiva dal vissuto e dal vicino al lontano, pur mantenendo una modalità di insegnamento attiva e concreta, evitando di far rientrare le “sterili nomenclature”, gli elenchi di dati e le acritiche descrizioni da mandare a memoria, espulsi dalla disciplina geografica nella scuola primaria, nel successivo grado di scuola.

Si tratta in pratica di coniugare attivismo e osservazione indiretta di paesaggi, regioni e luoghi lontani e, soprattutto, di promuovere un apprendimento significativo pur riferito a regioni generalmente non conosciute direttamente. In questa esigenza consiste la difficoltà di insegnare geografia nella scuola Secondaria di primo grado.

Daniela Pasquinelli d’Allegra (2016, p. 70) ci ricorda quali sono secondo Ausubel (1968) le premesse per un apprendimento significativo e cioè il coinvolgimento affettivo-emotivo da parte dell’alunno, l’aggancio alla sua matrice cognitiva e la sua partecipazione alla costruzione della conoscenza.

Attorno a questi elementi fondamentali si deve costruire un insegnamento efficace e duraturo della disciplina.

A ben vedere queste tre caratteristiche dell’insegnamento significativo sono strettamente correlate.

Un insegnamento che coinvolga affettivamente l’alunno (ma perché ciò avvenga è fondamentale che ne sia coinvolto anche l’insegnante) deve suscitare la curiosità nei confronti dell’oggetto di studio, deve far sentire la necessità di approfondimento/ricerca non come un compito imposto dall’esterno, ma come una necessità personale, deve far sentire l’oggetto di studio qualcosa nei cui confronti si nutrono dei sentimenti, siano essi positivi o negativi.

L’aggancio alla matrice cognitiva dell’alunno può avvenire se le nuove conoscenze si configurano come il proseguimento, e si basano sulle, conoscenze già possedute dall’alunno, sarebbe infatti del tutto inefficace un insegnamento di concetti per i quali il discente non possieda gli strumenti necessari alla loro comprensione o che negasse le conoscenze fino a quel momento acquisite. Soprattutto avviene nel momento in cui si fa leva sul vissuto personale, scolastico ed extrascolastico, del ragazzo, il che corrisponde quasi sempre ad un collegamento con il suo vissuto esperienziale ed affettivo.

La partecipazione alla costruzione della conoscenza da parte dell’allievo

non può che avvenire attraverso il suo coinvolgimento affettivo e il suo vissuto personale che diventano molle che spingono a volerne sapere di più, a voler utilizzare nella propria vita le conoscenze e abilità acquisite, a reinterpretarle in senso critico e relazionale in funzione del progresso culturale ed esperienziale.

Soprattutto, a nostro parere, l'insegnamento significativo non può prescindere dal piacere che si prova nel conoscere, nel mettersi in gioco, nell'affrontare sfide complesse ma di cui si sa di poter venire a capo. Il piacere nell'apprendere, e apprendere in modo attivo significa ricercare, non si può provare se non con il massimo grado possibile di libertà. Non potremmo parlare di ricerca se ponessimo limiti troppo stretti alla ricerca o se il suo risultato fosse strettamente predeterminato.

Si tratta dunque di fare ricerca, una ricerca stimolata da un reale interesse personale, su spazi e fenomeni spaziali generalmente lontani dall'esperienza diretta dell'alunno. In aiuto degli insegnanti viene quella che potremmo definire la connessione globale simultanea che caratterizza il presente momento storico. I ragazzi delle scuole secondarie di primo grado vivono immersi in un ambiente in cui le notizie giungono in tempo reale da tutto il mondo, vedono programmi televisivi prodotti e ambientati in ogni parte del pianeta, tramite la rete possono collegarsi a siti concepiti in qualsiasi paese, in molti casi hanno l'esperienza personale, o mediata da quella dei genitori, di migrazioni da paesi più o meno lontani e hanno una possibilità di viaggiare inimmaginabile qualche decennio fa.

Se tutto ciò da una parte è una grande risorsa per l'insegnamento della geografia, dall'altra può generare disinteresse nei confronti di un mondo di cui si presume di conoscere già tutto. Qui interviene la capacità da parte dell'insegnante di trasformare la babele di informazioni frammentarie, superficiali e stereotipate in reale interesse per il mondo. In fondo si tratta di riuscire a rompere il muro dell'indifferenza generato dalla sensazione erronea che tutto è già conosciuto e a far cambiare direzione agli sguardi degli allievi dal cerchio ristretto del gruppo dei pari, fondamentale in quella fase di crescita, a ciò che lo coinvolge e sta al suo esterno.

Questa propensione a privilegiare il gruppo dei pari può essere un'opportunità per l'insegnante. Privilegiare i lavori di gruppo e il *cooperative learning* sono strategie che permettono di coinvolgere gli alunni nell'attività didattica. Non solo, l'interesse per i coetanei può essere la chiave per aprire le menti ad un reale interesse per le materie didattiche e per porsi dei problemi risolvendo i quali si possono acquisire non solo conoscenze e abilità, ma vere e proprie competenze.

Sarà così molto più facile suscitare un reale interesse nei ragazzi se ad esempio proponiamo loro di ricercare quali siano i gruppi musicali preferiti

dagli adolescenti parigini, piuttosto che londinesi o viennesi quali siano i loro luoghi d'incontro, quali siano i loro sport, i loro programmi televisivi preferiti, la loro organizzazione scolastica, il loro rapporto con l'ambiente in cui vivono piuttosto che una ricerca, o, peggio ancora, la descrizione libresca, un po' stereotipata e anonima, della regione parigina, londinese o viennese. I ragazzi se stimolati in questa direzione impareranno a trarre informazioni geografiche da fonti diverse: siti internet, articoli giornalistici, servizi televisivi, filmati circolanti in rete, film e così via.

Riprendendo i quattro nuclei tematici fondamentali proposti dalle *Indicazioni nazionali*, possiamo così pensare di far localizzare su carte a scala via via più grande, su strumenti cartografici e di rappresentazione cartografica satellitare i luoghi e i percorsi frequentati dai coetanei sviluppando le capacità di orientamento sulla carta e con la carta; di far indagare e descrivere i modi di vivere dei ragazzi di paesi lontani facendo utilizzare il linguaggio e gli strumenti della geo-graficità; di far scoprire gli svaghi e gli sport dei loro compagni ideali non potendo così fare a meno di riflettere sui condizionamenti e sulle opportunità offerte dai climi, dall'orografia e dalla situazione geografica, sull'ambiente che li circonda e sulle sue caratteristiche fisiche, economiche e culturali ragionando di paesaggio e regione e di sistema territoriale.

Si potrebbe inoltre pensare a far organizzare ai ragazzi ipotetici viaggi verso i luoghi in questo modo indagati facendo confrontare i ragazzi con i problemi legati alla distanza, alla distanza itineraria, alla distanza-tempo, ai cambiamenti paesaggistici, ai patrimoni naturali e culturali presenti nelle regioni attraversate e così via.

Attività didattiche così concepite ed attuate risponderebbero all'esigenza, più volte e in più sedi ribadita, di costruire curricula in continuità verticale ed orizzontale. La continuità verticale sarebbe garantita dalla ripresa e dall'approfondimento di abilità, conoscenze e concetti (sulla cui correttezza scientifica l'insegnante deve vegliare con scrupolo) già affrontati nella scuola primaria e la continuità orizzontale sarebbe garantita dalla necessità di mettere in campo le diverse capacità disciplinari acquisite: linguistiche, storiche, scientifiche, matematiche, artistiche ecc., avendo così conferma diretta dell'affermazione delle *Indicazioni* che descrivono la geografia come «disciplina 'di cerniera' per eccellenza poiché consente di mettere in relazione temi economici, giuridici, antropologici e ambientali di rilevante importanza per ciascuno di noi» (MIUR, 2012).

Pëtr Aleksejevič Kropotkin, nel lontano 1885, affermava che la geografia «deve insegnarci, fin dalla più tenera infanzia che di qualunque nazionalità, siamo tutti fratelli. Nei nostri tempi di guerre, di presunzioni e gelosie nazionaliste e di odi abilmente indotti da chi persegue i propri egoistici interessi

personali o di classe, la geografia deve essere un mezzo per dissipare questi pregiudizi e per dar vita a sentimenti più umani» a queste parole, che potrebbero essere state scritte oggi, l'autore faceva seguire una possibile indicazione per superare le diffidenze e gli odi tra gli esseri umani di culture diverse. Egli proponeva scambi epistolari e di materiali tra i ragazzi di scuole di paesi diversi perché affermava che «tutti sappiamo che è sufficiente avere un amico in un paese straniero, sia esso Mosca o Giava, per cominciare a interessarsi a quel paese. Un articolo di giornale che parli di Mosca o Giava attirerà immediatamente la nostra attenzione, tanto più se i rapporti di amicizia sono vivaci e se entrambi gli amici si occupano di un argomento in comune [...] E c'è di più. Facciamo sì che i bambini inglesi siano in costante contatto con i bambini russi, che si scambino corrispondenza, collezioni e pensieri e possiamo essere certi che dopo qualche tempo né i russi né gli inglesi saranno più così pronti ad imbracciare le armi per un qualunque malinteso» (Kropotkin, 1885). Il suggerimento fornito da Kropotkin è valido tutt'ora, e sembra particolarmente efficace, nell'ottica di una conoscenza autentica ed auto costruita e per un'educazione alla cittadinanza planetaria (Morin e Kern, 1994), per ragazzi dell'età in cui in Italia si frequenta la scuola secondaria di primo grado, in cui, come abbiamo visto, il rapporto con il gruppo dei pari è così importante. Tanto più che gli attuali mezzi di comunicazione, di cui i ragazzi sono assidui ed esperti utilizzatori (mail, skype, face book, ecc.) renderebbero il compito molto più agevole che ai tempi in cui scriveva il nostro autore.

Ovviamente le attività qui suggerite sono solo esempi, i bravi insegnanti, sulla scorta della loro esperienza, della loro conoscenza della classe, della loro solida conoscenza disciplinare e della loro inventiva, possono elaborare infinite attività didattiche volte ad un apprendimento efficace della geografia. Quello che è irrinunciabile nell'insegnamento geografico, a tutti i livelli e dunque anche a livello di scuola secondaria di primo grado, è lo stimolo allo sviluppo e all'applicazione dello spirito critico (Malatesta e Squarcina, 2011, pp. 202-2010). Si tratta di far capire agli alunni che il nostro modo di vedere il mondo è influenzato dalla nostra cultura, dalla nostra fascia d'età, dal nostro genere e dal nostro censo e dunque che la geografia, in quanto descrizione, interpretazione e rappresentazione, non si limita a descrivere il territorio, ma lo produce (Dematteis, 1985), di far capire che diverse visioni spaziali posso coesistere, confrontarsi ed integrarsi, che il mondo è plurale ed è molto più complesso, affascinante, mutevole e sorprendente di quanto vogliano farci credere le descrizioni del solo libro di testo.

Riferimenti bibliografici

- Ausubel D. P. (1968), *Educational Psychology. A cognitive view*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet-DeAgostini, Novara.
- Dematteis G. (1985), *Le metafore della Terra. La geografia umana tra mito e scienza*, Feltrinelli Editore, Milano.
- Frémont A. (1976), *La regione uno spazio per vivere*, FrancoAngeli, Milano.
- Giorda C. (2006), *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci Editore, Roma.
- Giorda C. e Puttilli M. (a cura) (2011), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci Editore, Roma.
- Kropotkin P. A. (1885), “Cosa dovrebbe essere la geografia”, in *The Nineteenth Century*, vol. 18, 1885, pp. 940-956, riprodotto in Schmidt di Friedberg M. (a cura) (2010), *Cos'è il mondo? Un globo di cartone. Insegnare geografia fra Otto e Novecento*, Unicopli, Milano.
- Malatesta S. e Squarcina E. (2011), “Geografia e pensiero critico”, in Giorda C. e Puttilli M. (a cura) (2011), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci Editore, Roma.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma.
- Morin E. e Kern A. B. (1994), *Terra-Patria*, Cortina Editore, Milano.
- Pasquinelli d'Allegra D. (2016), “Le competenze geografiche. Presupposti metodologici e costruzione del curriculum”, in De Vecchis G., *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet-DeAgostini, Novara.
- Pasquinelli d'Allegra D. (2016), “Apprendimento autentico in geografia. Le prassi didattiche”, in De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet-De Agostini, Novara.
- Schmidt di Friedberg M. (a cura) (2010), *Cos'è il mondo? Un globo di cartone. Insegnare geografia fra Otto e Novecento*, Unicopli, Milano.
- Squarcina E. (a cura) (2009), *Didattica critica della geografia: libri di testo, mappe, discorso geopolitico*, Unicopli, Milano.

5. Le competenze geografiche nella scuola secondaria di secondo grado

*di Thomas Gilardi**

1. Introduzione

Negli ultimi anni, al di là delle indicazioni ministeriali, la scuola è stata investita da un'evidente "moda" nei riguardi delle competenze. Tuttavia l'esperienza quotidiana nella scuola secondaria di secondo grado riscontra anche che a questa attenzione corrisponde una certa resistenza da parte del corpo docenti all'accettazione delle trasformazioni necessarie per la cosiddetta didattica per competenze.

Le ragioni di tale resistenza sono molte, ma probabilmente quella più rilevante è la consapevolezza che questo tipo di didattica richiede un elevato investimento, spesso personale, che è possibile mettere a regime solo dopo qualche anno (inteso come non precario). Per tali ragioni è inevitabile confrontarsi tra colleghi, durante le ore di progettazione, con la nozione di competenza propria del linguaggio comune; ma, come in molti altri casi, essa muta il suo significato a seconda del contesto in cui è impiegata, portando così a frequenti fraintendimenti.

Pur non essendo questo il contesto più adeguato per esaminare le diverse sfumature di tale concetto, per il quale esiste una ricca bibliografia, appare ugualmente opportuno evidenziare come esso si sia evoluto storicamente nel mondo professionale durante gli anni '70, quando si sostituì progressivamente a quello di qualifica; da allora si è ulteriormente evoluto anche negli ultimi anni, riferendosi oggi a contenuti ancora diversi. Il rapporto tra competenza e qualifica è simile a quello che lo stesso concetto di qualifica ebbe nel secondo dopoguerra con il concetto di mestiere. Se è possibile riferire

* Università degli Studi di Milano. Dipartimento di Scienze della Mediazione Linguistica e di Studi Interculturali.

facilmente l'idea della qualifica alla concezione tayloristica della produzione, è altrettanto possibile riferire quella di competenza a una concezione dei rapporti professionali e sociali che rivendica un maggior riconoscimento del valore della persona (Le Boterf, 2009).

La comprensione di tale evoluzione permette di comprendere l'attuale passaggio dalla "scuola delle conoscenze" alla "scuola delle competenze". Un processo che interessa l'intero sistema di istruzione e formazione, e che richiede una concezione di competenza che si riferisca a tutto ciò che l'individuo "sa e fa" per affrontare (e risolvere) la situazione in cui si trova, al di là del lavoro prescritto. Tale processo necessita anche di diversi modi e strumenti per la certificazione di tali competenze (Castoldi, 2009), per cui «si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa» (Wiggins, 2004a). Una didattica che non riesce a riconoscere e accettare questa trasformazione è destinata a restare attaccata alla ormai "vecchia", e sempre meno reale, idea che alla formazione scolastica corrisponde una "qualifica" riconosciuta con un determinato livello di impiego (e salario).

2. Scegliere cosa fare

Per gli insegnanti di geografia della scuola secondaria di secondo grado l'ultimo decennio ha coinciso anche con una sensibile riduzione delle ore di insegnamento. A tale proposito sono già stati scritti numerosi contributi e in questa sede si ricorda solo che in generale è stato espresso un forte disaccordo nei confronti di questa riduzione e una profonda preoccupazione per quelle generazioni che dovranno affrontare la complessità del mondo con competenze geografiche assai limitate. Infatti, il loro apprendimento sarà ridotto al primo ciclo di studi, ai contesti extra-scolastici mentre, per il secondo ciclo, dipenderà dalla sensibilità più o meno geografica degli insegnanti di altre discipline.

Tuttavia, prendendo in considerazione l'indirizzo con il minor numero di ore¹, il MIUR ha definito i risultati di apprendimento in competenze di base, nonostante sia più che evidente che le condizioni, in cui si trovano a operare e apprendere docenti e studenti, siano molto diverse tra i vari indirizzi di studio, condizionando fortemente, tra le altre cose, anche lo sviluppo delle competenze geografiche tra le quali: (1) comprendere il cambiamento e le

¹ Nei cinque anni di studi l'insegnamento della geografia generale è limitato al solo biennio: per un totale di quasi 200 ore negli istituti tecnici, meno di 100 ore nei nuovi licei e ancora meno in alcuni istituti professionali (MIUR, 2014).

diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali; (2) osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità². Il documento riporta anche quali conoscenze e abilità privilegiare in fase di progettazione didattica del docente, nell'ambito della programmazione del Consiglio di classe. Rispetto a tali indicazioni è evidente che quanto prospettato dal MIUR rappresenta senza dubbio un obiettivo non facile, in particolare nei contesti dove la disciplina è insegnata solo al primo anno per un'ora alla settimana³.

Tuttavia sono proprio queste condizioni, in qualche modo “estreme”, che permettono una più efficace comprensione di quali competenze siano da considerarsi prioritarie nella didattica della geografia in quest'ordine d'istruzione.

La stessa AIIG⁴ evidenzia che

tenuto conto dei contenuti delle Linee Guida ministeriali per gli Istituti tecnici e professionali che (nelle parti generali) introducono nel curriculum ampi contenuti di carattere geografico e che considerano tale insegnamento, proprio perché relativo a tematiche che trattano sia la sfera dell'uomo che della natura, simultaneamente e/o alternativamente, come “umanistico” e come “scientifico”, configurandosi come ponte e snodo tra i diversi saperi mappa di riferimento tra l'acquisizione di competenze linguistiche, storiche, economiche, sociali e tecnologiche, si ritiene fondamentale che venga dato buon esito alle dichiarazioni istituzionali alle affermazioni scientifiche e di

² In merito alle *conoscenze* il DM 05/09/2014 fa riferimento a: (1) metodi e strumenti di rappresentazione degli aspetti spaziali (reticolato geografico, vari tipi di carte, sistemi informativi geografici); (2) formazione, evoluzione e percezione dei paesaggi naturali e antropici; (3) processi e fattori di cambiamento del mondo contemporaneo (globalizzazione economica, aspetti demografici, energetici, geopolitici, risorse e sviluppo sostenibile...) esemplificazioni e comparazioni significative tra alcuni Stati e contesti regionali; (4) organizzazione del territorio, sviluppo locale, patrimonio territoriale. Per quanto riguarda le *abilità*, invece, il documento richiede che gli studenti sappiano: (1) interpretare il linguaggio cartografico, rappresentare i modelli organizzativi dello spazio in carte tematiche, grafici, tabelle anche attraverso strumenti informatici; (2) descrivere e analizzare un territorio utilizzando metodi, strumenti e concetti della geografia; (3) analizzare il rapporto uomo-ambiente attraverso le categorie spaziali e temporali; (4) analizzare i processi di cambiamento del mondo contemporaneo (MIUR, 2014).

³ Decreto Legge 12.09.2013 n. 104.

⁴ In occasione del decreto scuola del Ministro Carrozza, del 12 settembre 2013 (L. n.128/2013), che ha reintrodotto un'ora di geografia generale ed economica nel biennio iniziale degli Istituti tecnici e professionali, l'AIIG del Veneto ha voluto dare un contributo alla riflessione sulle motivazioni che hanno spinto il Governo ad investire nuovamente nel sapere e nelle pratiche geografiche, e su quali contenuti potrebbero sostanziare quest'ora aggiuntiva.

categoria, e che l'investimento previsto dalla nuova normativa possa venire valorizzato al meglio.

Pertanto proponiamo di concentrare l'impegno prioritariamente sui seguenti aspetti:

- sostituzione del sapere enciclopedico che spesso caratterizza l'insegnamento scolastico della Geografia con un sapere critico e creativo; dal punto di vista metodologico ciò corrisponde all'introduzione di tecniche e strumenti di didattica attiva e partecipata anche attraverso l'uso delle tecnologie, casi di studio, approccio interdisciplinare nell'ottica di una progettazione per competenze che ponga al centro l'apprendimento;

- promozione di un sapere geografico che ponga al centro la persona che apprende il processo di apprendimento e che tenga conto delle molteplici "geografie" raccontate dai singoli territori e dalle loro relazioni multi e transcalari, per cui fare geografia economica e ragionare sui modelli di sviluppo significhi in primo luogo lasciarsi interrogare dalla geografia umana e sociale;

- promozione della didattica esperienziale, cognitiva, emotiva e sensoriale, in grado di attivare l'apprendimento a partire dalle proprie risorse e competenze per avviarsi verso la costruzione e/o la riorganizzazione di teorie e concetti volti al perseguimento di un obiettivo specifico (AIIG, 2013).

Dunque, al centro degli interessi degli insegnanti, non dovrebbero esserci i singoli elementi geografici, siano essi naturali, economici, politici, ecc..., ma le molteplici relazioni che possono intercorrere tra di essi, e che permettono agli studenti di costruire autonomamente una propria immagine della realtà da mettere a confronto con quella dell'insegnante e dei propri compagni. Tuttavia, nonostante i numerosi sforzi dell'AIIG, la quotidianità di molti studenti continua ad essere un asettico studio delle principali caratteristiche regionali, mentre le problematizzazioni sono limitate ad alcuni aspetti demografici (generalmente sulla Crescita Zero o sui Flussi Migratori), economici (sulla Globalizzazione o sui Rapporti Nord-Sud del Mondo), ambientali (sui Cambiamenti Climatici o sui Rifiuti).

Dunque le riflessioni sulle competenze geografiche riguardano più il corpo docenti che gli studenti. Infatti, sono gli insegnanti che si impegnano principalmente nella progettazione delle UdA (Unità di Apprendimento), dei progetti e delle semplici lezioni, attraverso le quali permetterne lo sviluppo. Ma durante queste importanti fasi la prassi favorisce una didattica in cui le competenze sono ancora difficilmente riconoscibili e ancor meno valutabili. Senza ombra di dubbio sono ormai pochi gli insegnanti che non hanno integrato le tradizionali lezioni frontali con le più diverse forme di "didattica attiva", che si basa sul valore dell'esperienza. Tra queste metodologie didattiche le più note sono il brainstorming, la discussione, il lavoro di gruppo, il role playing, le metodologie autobiografiche, la lezione dialogata (Nigris,

Negri, Zuccoli, 2007), ma la didattica per competenze, pur utilizzando tutte queste metodologie, ha la necessità di essere progettata da un punto di vista molto particolare.

3. Le nuove sfide

Tuttavia, al di là delle possibili intenzioni ministeriali, per essere sostanziali nell'apprendimento degli studenti in tali condizioni le competenze geografiche dovranno necessariamente rispondere alle nuove sfide in termini di qualità, reattività, varietà e innovazione.

Infatti, anche se la qualità non è qualcosa di nuovo in sé, è innegabile che sia cambiato ciò che definisce la qualità e che pertanto è necessario un suo aggiornamento. Un esempio può essere riferito alle Unità di Apprendimento che, al di là delle intenzioni dei docenti in fase di progettazione, finiscono nella maggioranza dei casi col mettere quasi tutta l'attenzione sul prodotto finale e non sul processo. Questa tendenza ha origine dalla maggiore difficoltà di valutazione di quest'ultimo rispetto al primo; un limite che riguarda prima gli insegnanti degli studenti. Inoltre nella didattica per competenze una UdA ha bisogno di essere anche “tempestiva”: preparata in modo da rispondere agli interessi di quel momento della classe a cui è proposta. Invece nella pratica didattica quotidiana gli insegnanti si trovano spesso ad offrire UdA (a volte) molto interessanti, ma poco “reattive” nei confronti delle proprie classi; in altri casi, più rari, le UdA sono costruite sì “tempestivamente”, ma non riescono a soddisfare altri criteri di buona qualità. Dunque le competenze geografiche non possono essere competitive quando si presentano agli studenti lezioni ed esercizi con inferenze e procedure troppo rigide, perdendo di vista i bisogni del singolo studente, che riceve risposte standardizzate. In questo modo è facilmente riconoscibile come gli insegnanti più inclini a fornire istruzioni (al posto di indicazioni) ai propri studenti, incontrino maggiori difficoltà nel trovare delle proposte adeguate alla varietà dei bisogni di apprendimento dei propri studenti. Infine la didattica per competenze si presenta anche in termini di innovazione quando permette lo sviluppo della creatività individuale che distingue dalla banalizzazione della esecuzione delle istruzioni. Del resto in tutte le professioni relazionali, e l'insegnamento per quanto particolare è sicuramente una di quelle, l'eccesso di procedure può rivelarsi dannoso. Infatti è impossibile l'eliminazione degli errori per mezzo del solo aumento dei controlli, anche se tecnologicamente sofisticati. La didattica per competenze prevede una costante relazione con la realtà, che presuppone il rischio di incorrere in errori. Infatti in un contesto globale di in-

certezza e di insicurezza del futuro, la certezza delle procedure appare almeno insensata. La società ha sempre più bisogno di persone capaci di prendere iniziativa e decidere in autonomia come affrontare delle situazioni impreviste e critiche; all'occorrenza collaborando con altre persone, con cui entrano a loro volta in relazione, confrontando le diverse individualità che si esprimono nelle diverse interpretazioni possibili.

4. Il nodo della valutazione

Uno degli aspetti che, con maggiore difficoltà, riesce a staccarsi dalla didattica tradizionale, per trovare una nuova dimensione nella didattica per competenze è quello della valutazione, che ha bisogno di essere ripensata come strumento “a servizio dell'apprendimento”, in modo da sviluppare le capacità di ciascuno. Infatti, per gli insegnanti (e per le scuole in generale), la valutazione degli apprendimenti rappresenta uno sforzo considerevole, che richiede un'impegnativa scelta di modelli teorici, assetti metodologici e strumenti validi finalizzati alla rilevazione delle competenze (anche in termini di conoscenze e abilità). In considerazione del ruolo strategico che la valutazione può ricoprire ai fini del rinnovamento della didattica, occorre chiedersi di quale valutazione oggi la scuola abbia effettivamente bisogno (Cappe-rucci, 2011).

Per quanto esposto sino ad ora, tanto le competenze di base quanto quelle geografiche per la scuola secondaria di secondo grado (per quanto sia possibile distinguerle) interessano qualcosa che presuppone senza dubbio il possesso di conoscenze e abilità, ma che prevede soprattutto la capacità di utilizzarle in contesti mutevoli. Dunque le competenze riguardano non una, ma una varietà di situazioni concrete, che esigono lo sviluppo dinamico di una serie di caratteristiche della personalità, oltre l'impiego di conoscenze e abilità (Coggi, 2002). Per tali caratteristiche la qualità delle competenze richiede una valutazione scolastica necessariamente dinamica, che offra anche un'analisi delle capacità di apprendimento e del problem solving individuali, attraverso un processo attivo di insegnamento, volto alla modificazione del processo cognitivo (Tzuriel, 2004).

Una valutazione che si presta a tale scopo è la cosiddetta valutazione autentica, che mira ad accertare non solo ciò che uno studente conosce, ma ciò che “sa fare con ciò che sa”. Tale processo si fonda sull'idea che l'apprendimento scolastico non si realizza con l'accumulo di nozioni, ma con la capacità di generalizzare, trasferire ed utilizzare le conoscenze acquisite in contesti diversi da quelli di apprendimento. Dunque la valutazione è autentica in

quanto si analizza la prestazione di uno studente in compiti concreti e/o intellettuali significativi e reali, che richiedano agli allievi di utilizzare processi di pensiero complesso, impegnativo ed elevato (Wiggins 2004a).

In quest'ottica la valutazione fa da guida al curricolo. Ma per fare ciò è necessario che gli stessi insegnanti migliorino le proprie competenze progettuali. Infatti, se la classe è inserita attivamente in un progetto, è in grado di dare un senso al proprio apprendimento, altrimenti rischia che le esperienze risultino prive di un reale significato connesso alla realtà.

5. Conclusioni

La didattica per competenze della geografia nella scuola secondaria di secondo grado è ancora da analizzare in molti suoi aspetti, che nei prossimi anni, anche alla luce delle nuove esperienze, forse forniranno nuove interpretazioni e chiavi di lettura. Al momento, invece, appare ancora grande lo sforzo di declinazione didattica delle Linee Guida Ministeriali, nonostante le diverse iniziative che AIIG ha promosso in questi anni. Dunque forse bisogna rinnovare l'attenzione per quella fase progettuale che, camminando a ritroso prende la valutazione autentica come suo punto di riferimento affinché l'apprendimento possa avvenire in situazioni realistiche, in cui i compiti assegnati replichino i modi in cui le conoscenze e le abilità degli studenti sono verificate in situazioni reali. Di conseguenza, gli studenti devono poter sperimentare anche contesti contraddittori e disordinati (simili a quelli reali) e devono, inoltre, poter utilizzare le proprie conoscenze e abilità per risolvere problemi non strutturati, per la cui soluzione non è sufficiente far ricorso ad una mera conoscenza o seguire una procedura standardizzata. Quindi l'apprendimento richiede anche le capacità di giudizio e innovazione. Oltre a ciò lo sviluppo delle competenze geografiche permette agli studenti di "costruire" la disciplina stessa, nel suo complesso di conoscenze e abilità, dato che lo studente potrà affrontare, utilizzandole in modo integrato, tutte le sue risorse. Infine nel processo di apprendimento svolge un ruolo fondamentale la correzione degli errori.

Riferimenti bibliografici

AIIG (2013), *GEOGRAFIA + I. Riflessioni aperte a margine del decreto "L'istruzione riparte" (D.L. 104/2013) che potenzia l'insegnamento della Geografia negli istituti tecnici e professionali*, disponibile on line al sito: <https://aiigveneto.files.wordpress.com>

- Baldacci M. (2010), *Curricolo e competenze*, Mondadori Education, Milano.
- Capperucci D (2011), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico: promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Castoldi M. (2009), *Valutare le competenze*, Carocci, Roma.
- Coggi C. (2002), *La valutazione delle competenze*, in C. Coggi, A.M. Notti, a cura di, *Docimologia*, Pensa Multimedia, Lecce, pp.113-139.
- De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet-DeAgostini, Novara.
- Giorda C., Puttilli M., a cura di (2011), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma.
- Goleman D. (1999), *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- Le Boterf G. (2009), *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Guida Editori, Napoli.
- Nigris E., Negri S.C., Zuccoli F. (2007), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Carocci, Roma.
- Parmigiani D., Traverso A. (2011), *Progettare l'educazione: contesti, competenze, esperienze*, FrancoAngeli, Milano.
- Pasquinelli d'Allegra D., *Il curriculum verticale di geografia: infanzia, primaria, secondaria di primo grado*, disponibile on line al sito: <http://www.aiig.it>.
- Tzuril D. (2004), *La valutazione dinamica delle abilità cognitive*, Edizioni Erickson, Trento.
- UE, a cura di (2006), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Wiggins G., McTighe J. (2004a), *Fare progettazione: la "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma.
- Wiggins G., McTighe J. (2004b), *Fare progettazione: la "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma.

6. *L'educazione geografica in Europa: un dialogo sulla formazione universitaria dei docenti*¹

di Uwe Krause*, Tine Beneker**, Sirpa Tani***, Clare Brooks**** e Flavio Lucchesi*****

1. In cerca di un quadro comparativo

Un proverbio francese afferma “*comparaison n'est pas raison*”, ricordando che un confronto ha sempre una validità limitata. Tuttavia, le comparazioni possono aiutarci a comprendere più chiaramente, per quanto riguarda sia le differenze sia le similitudini, il proprio contesto nazionale e scoprire anche possibili relazioni internazionali (Zemanek & Nerbig, 2012). Nelle seguenti sezioni, Tine Béneker, Sirpa Tani, Clare Brooks e Flavio Lucchesi offrono un breve scorcio dell'attuale situazione dell'insegnamento della Geografia nelle scuole e nei corsi di formazione per gli insegnanti nei loro rispettivi paesi: Paesi Bassi, Finlandia, Inghilterra e Italia.

Il comune denominatore tra i contributi è la strenua convinzione che la geografia possa realmente contribuire al rafforzamento della percezione che gli studenti hanno del mondo, da un punto di vista spaziale e concettuale, ma

¹ Il presente contributo contiene i testi di autori differenti, che sono stati accostati e riuniti allo scopo di comporre un quadro relativo all'insegnamento della geografia e alla formazione dei docenti in alcuni paesi europei, in particolare nei Paesi Bassi, in Finlandia, nel Regno Unito e in Italia. Il paragrafo 1 è quindi da attribuire a Uwe Krause, il paragrafo 2 a Tine Beneker, il paragrafo 3 a Sirpa Tani, il paragrafo 4 a Clare Brooks e il paragrafo 5 a Flavio Lucchesi.

* Fontys University of Applied Sciences Tilburg, Department of Geography Education. The Netherlands.

** Utrecht University, Faculty of Geosciences, Department of Human Geography and Spatial Planning. The Netherlands.

*** University of Helsinki. Department of Education. Finland.

**** The UCL, Institute of Education, Curriculum, Pedagogy & Assessment.

***** Università degli Studi di Milano, Dipartimento di Beni Culturali e Ambientali. Italia.

anche che per fare ciò sia necessario un appropriato insegnamento della materia. Organismi nazionali e internazionali, network ed enti dediti alla cooperazione ricoprono un ruolo essenziale per l'insegnamento della disciplina in oggetto. La posizione della geografia come materia d'insegnamento nelle scuole, tuttavia, è differente in ogni paese: è molto più forte in Inghilterra e Finlandia piuttosto che in Italia e nei Paesi Bassi. Inoltre, in alcuni casi emergono delle differenze riguardo ai collegamenti interdisciplinari tra la geografia e altre materie di studio come la biologia (Finlandia) o la storia e le scienze sociali (Paesi Bassi); di conseguenza la disciplina viene talvolta più orientata verso gli aspetti fisici e talaltra verso quelli umani.

A livello scolastico notiamo la tendenza che Bernstein definisce *strong framing* (Bernstein, 2003, p. 31): i governi, principalmente guidati da ideologie neoliberali, hanno la tendenza ad interferire nel curriculum e concentrarsi sulla "qualifica", la "responsabilità" e su "ciò che funziona"; questo avviene specialmente in Inghilterra e nei Paesi Bassi. Ciò comporta in parte un eccessivo affidamento ai libri di testo e di conseguenza un livello medio-basso dell'insegnamento. Tuttavia, come Sirpa Tani sottolinea, lo *strong framing* non è l'unico problema.

Un altro concetto in discussione è definito *transmission context* (ibid., p. 22), ossia il grado di isolamento, debole o forte, che intercorre tra i discorsi professionali ed accademici. I contributi dei quattro autori dimostrano che ci sono differenti metodi per la formazione degli insegnanti, anche all'interno delle stesse nazioni. Tuttavia, permangono dubbi in merito alla preparazione sulla materia e/o sulla sua pedagogia (definita 'didattica della materia' nell'Europa Continentale). Possiamo constatare un sempre maggiore coinvolgimento delle scuole nella formazione dei propri insegnanti, sia in collaborazione sia in contrasto con le università. La grande domanda è, dunque, relativa misura in cui la formazione specifica alla materia viene vista come un insieme di strumenti atti ad essere trasmessi per diventare insegnanti (ciò che funziona), o se la Ricerca sull'Insegnamento della Geografia possa essere riconosciuta come una scienza matura che può offrire il suo indispensabile contributo. Dimostrare quest'ultima tesi sarebbe una grande sfida per tutti noi, indipendentemente dai singoli paesi di appartenenza. La collaborazione internazionale e uno sguardo ai paesi vicini, dunque, non può far altro che renderci più forti.

2. L'insegnamento della geografia nei Paesi Bassi

Nei Paesi Bassi, il sistema d'insegnamento è ancora influenzato in larga

parte dalla costituzione del 1848, la quale considerava la “libertà d’istruzione” uno dei suoi articoli cardine (Unesco 2012). In una nazione storicamente confessionalmente isolata, i diversi “pilastri” riguardavano proprio la libertà di insegnamento, di fondare scuole e organizzarle. Ancora al giorno d’oggi, a livello nazionale, non c’è praticamente alcuna regolamentazione che suggerisca, in entrata e/o in uscita, quali debbano essere gli obiettivi e i contenuti per l’educazione primaria e secondaria (Nieveen & Kuiper 2012).

La geografia è una materia obbligatoria nell’educazione primaria (2-12 anni) e secondaria di primo grado (12-15 anni). In termini di educazione primaria (4-12 anni), la geografia serve per l’“orientamento nel mondo”, insieme con la storia e la biologia. L’educazione secondaria di primo grado, invece, prevede che gli alunni studino queste materie separatamente. La storia e la geografia mantengono dei buoni standard in questi anni. Tuttavia, gli “obiettivi chiave” sono espressi nei cosiddetti “ambiti”. Per quanto riguarda la geografia questi ambiti possono essere divisi in “uomini e società” e “uomini e natura”. Le scuole potrebbero offrire una materia che integra in sé le varie scienze sociali, con la storia e la geografia come discipline cardine. Il che accade più spesso negli istituti pre-professionali che non in quelli pre-universitari.

La libertà o autonomia curricolare non è sempre sfruttata al massimo del suo potenziale nell’educazione di primo grado. I libri di testo giocano un ruolo importante nell’insegnamento, così come gli obiettivi da conseguire al termine di questo ciclo di studi sembrano spesso troppo ampi per gli insegnanti, che non li adottano né come guida né come fonte di ispirazione (Nieveen & Kuiper 2012). Ciononostante, gli obiettivi da conseguire sono sempre più tenuti in considerazione nel momento delle valutazioni esterne condotte dall’Ispettorato, non solo come metodo di controllo ma anche di responsabilità (Nieveen et al. 2011).

La situazione nelle scuole secondarie di primo grado differisce da quelle secondarie di secondo grado, dove gli *high stakes school leaving exams* riducono la libertà di azione sul curriculum. Di recente, alcune regolamentazioni hanno consolidato questi esami nazionali, attribuendo loro un ruolo più rilevante, in modo tale da alzare il livello delle prestazioni da parte degli studenti. La conseguenza di tutto ciò è l’introduzione di voti minimi per la matematica, la lingua inglese e l’olandese, che riflette la volontà del governo di rimanere nel gruppo delle migliori nazioni nelle classifiche PISA (Uhlenwinkel et al, 2016).

Nell’istruzione secondaria la geografia è una materia opzionale. Circa un terzo degli studenti, infatti, sceglie lo studio della geografia a livello pre-universitario ma, secondo quanto dicono gli insegnanti, la materia avrebbe perso il suo *status* durante gli ultimi quindici anni (Béneker 2012). Questo

può essere dovuto al fatto che, nonostante la materia scolastica combini l'aspetto umano e l'aspetto fisico della disciplina, i politici spesso vedono la geografia come facente parte delle scienze sociali più che delle scienze naturali. Tuttavia, nel nuovo programma di esami introdotto nel 2007, la geografia fisica ha ricevuto una rinnovata attenzione (e.g. Commissie Aardrijkskunde Tweede Fase 2003). I nuovi programmi d'esame per l'insegnamento pre-universitario e pre-professionale sono stati accolti positivamente dagli insegnanti in quanto riconoscono l'importanza della geografia sia umana sia fisica.

Ci sono numerose iniziative che, con il supporto della *Royal Dutch Geographical Society*, hanno come finalità quella di rafforzare la posizione della geografia nell'insegnamento. È interessante, a proposito, la fondazione di *Geo Future Schools*. Queste scuole offrono un diverso programma d'insegnamento per studenti che mirano a comprendere le grandi sfide della società, a livello internazionale e in maniera interdisciplinare, insieme con la compartecipazione di aziende ed istituzioni, con un apprendimento basato sull'inchiesta, la ricerca sul campo e con l'uso delle Geo-TIC². L'iniziativa ha preso vita nel 2013 e nel maggio 2016 erano 12 le scuole ufficialmente in attività, mentre altre 30-40 istituzioni scolastiche stanno ad oggi valutando la possibilità di unirvisi.

Alla fine del 2014, il Ministro della Pubblica Istruzione ha avviato un ampio dibattito sul sistema dell'insegnamento di base olandese (4-16 anni). La questione principale era: «Cosa dovrebbero imparare gli studenti a questa età e di questi tempi?». Si tratta di un dibattito che porterà probabilmente a nuovi obiettivi d'apprendimento. Tuttavia, molte critiche sono rivolte al modo in cui le norme educative tendono a dare più importanza ad un solo obiettivo sopra gli altri (la qualifica, ovvero la preparazione per nuovi percorsi di studio o professionali), trascurando scopi educativi quali “la socializzazione, in vista della cittadinanza” e “la soggettività o la crescita personale” (Onderwijsraad 2014, Biesta 2010, 2011).

I programmi per l'educazione degli insegnanti fanno parte dell'educazione superiore, alcuni forniti nelle università di scienze applicate (higher professional education: HBO) e altri nelle università per la ricerca. Le istituzioni e università HBO formano gli insegnanti sia a livello di *bachelor's degree* (insegnamento primario e secondario) che di *master's* (insegnamento superiore). Gli studenti cominciano le HBO dopo la scuola secondaria, con lo studio universitario combinato di contenuti, pedagogia e stage/tirocini (durata 4 anni). Mentre il passo più importante per la formazione degli insegnanti nelle università, è il programma di un anno dopo il conseguimento di

² www.geofutureschool.nl

un master nella disciplina specifica (per esempio geografia). Questo programma, che prevede un percorso di un anno, si basa per metà su stage e tirocini e per l'altra metà su lezioni di pedagogia, specifiche alla materia di specializzazione.

Sempre più scuole condividono la responsabilità di formare sia il nuovo sia il già esistente corpo di insegnanti, tramite specifiche istituzioni a ciò deputate. Per i programmi di formazione degli insegnanti i vantaggi consistono in una migliore possibile integrazione tra la teoria e la pratica della materia per gli studenti. Tuttavia questo pone delle sfide e delle problematiche di tipo qualitativo, nel momento in cui gli studenti sono preparati sempre più dagli insegnanti a scuola. Questi, infatti, potrebbero non possedere il *background* professionale dei formatori, i quali fanno parte di una comunità geografica per l'insegnamento e che quindi hanno accesso, per esempio, a un'ampia letteratura internazionale di studi e ricerche sulla disciplina. Una possibile soluzione a queste problematiche potrebbe trovarsi nella costituzione di *network* professionali dove insegnanti della scuola secondaria e formatori si possano incontrare, imparando vicendevolmente e condividendo così le responsabilità circa gli insegnanti in formazione. Discutendo insieme di problemi che si affrontano quotidianamente nella pratica didattica, scambiandosi idee, fornendo lezioni di studio, e dedicandosi alla teoria, queste reti di scambio rappresenterebbero un supporto al processo di creazione dei curricula e potrebbero potenziare le competenze degli insegnanti che vi partecipano (Krause et al. 2015).

3. L'insegnamento della geografia in Finlandia

Lo scopo principale del sistema educativo finlandese è quello di garantire a tutti i cittadini pari opportunità di ricevere un'istruzione gratuita; ciò viene realizzato grazie al disegno di una struttura curricolare nazionale da parte della *Finnish National Board of Education*. I principi dei curricula sono poi applicati a contesti locali tramite i comuni e le scuole. Il che significa che gli insegnanti ricoprono una posizione predominante nella scelta degli argomenti e di come somministrarli nelle proprie classi. Il fulcro dell'educazione scolastica verte sull'insegnamento e l'apprendimento, piuttosto che sui test e la valutazione; infatti, gli esami non sono previsti nell'educazione base (per le classi dalla prima alla nona, ossia per studenti dai 7 ai 15/16 anni di età); l'unica prova a carattere nazionale è l'esame di maturità, alla fine della scuola secondaria superiore.

La struttura curricolare nazionale per le scuole finlandesi viene rinnovata circa una volta ogni dieci anni. Gli obiettivi e i contenuti del piano di studi

specifici delle materie sono stabiliti da un ristretto gruppo di individui, composto solitamente da una combinazione di insegnanti, formatori e rappresentanti della *Finnish National Board of Education*. Questi ultimi preparano una bozza dei piani di studio che sono poi sottoposti al giudizio degli esperti e del pubblico. Le versioni finali dei curricula vengono infine pubblicate, e solo in un secondo momento gli enti locali possono iniziare a redigere i propri programmi.

La geografia gioca un ruolo rilevante nelle scuole finlandesi, tuttavia il suo *status* si è indebolito dopo la pubblicazione del nuovo piano di studi, reso effettivo a partire dal 2016. Nei precedenti piani di studio, la geografia veniva insegnata come parte dei cosiddetti *Environmental and Nature Studies* durante i primi quattro anni di scuola primaria, successivamente veniva affiancata alla biologia per le classi quinta e sesta. Nelle scuole primarie e secondarie la geografia è sempre stata una materia indipendente. Nel rinnovato piano di studi la disciplina verrà, per la durata dei primi sei anni di scuola, integrata non solo con la biologia, ma anche con la fisica, la chimica e l'educazione alla salute, sotto il nome di *Environmental Studies*. Nella scuola secondaria di primo grado (cioè per le classi dalla settima alla nona) verrà insegnata come materia a sé stante, autonoma. Nelle scuole superiori la geografia conterà di un solo corso obbligatorio e tre corsi facoltativi, mentre prima era caratterizzata da due corsi obbligatori e due facoltativi (Tani 2014).

Le università finlandesi organizzano la formazione degli insegnanti per le scuole primaria e secondaria in modo tale che per l'abilitazione all'insegnamento sia necessario aver conseguito un master. Gli insegnanti di scuola primaria sono specializzati in scienze dell'educazione. Studi specifici sulle materie servono ad offrire loro una conoscenza base delle discipline scolastiche tra cui anche la geografia. Ciò significa che gli insegnanti di *Environmental Studies* nelle scuole primarie non devono avere sostenuto che un breve corso base di geografia durante la loro formazione (che, a seconda dell'università, corrisponde a circa 3 crediti ECTS).

Gli insegnanti di geografia per la scuola secondaria di primo e secondo grado, al contrario, avranno una conoscenza di questa disciplina a livello specialistico o come materia complementare. Più spesso, gli insegnanti specializzati nella materia vi avranno affiancato, durante il master, la biologia, la quale viene considerata come prima materia di specializzazione a dispetto della geografia. Esiste una lunga tradizione dietro questa combinazione, e pare che nel momento in cui gli studenti specializzandi in geografia provano ad affiancarla allo studio della storia, o di altre scienze umanistiche o sociali, subentrino in gran parte dei casi una certa difficoltà nel trovare posti di lavoro,

perché praticamente in tutte le scuole la geografia viene associata alla biologia. Tale problematica spinge dunque i futuri insegnanti a desistere spesso dai loro iniziali propositi. Gli studenti di geografia possono fare domanda per prendere parte ai corsi di pedagogia durante il loro corso di studi oppure studiarla una volta completato il master.

Gli studi di pedagogia (60 ECTS) per gli insegnanti specializzati constano di tre parti: scienze dell'educazione generale, formazione dell'insegnante, studi educativi specifici alla materia di studio. La maggior parte dei futuri insegnanti completa il corso di pedagogia in un anno e, più spesso, la loro formazione è organizzata in specifiche scuole, specializzate appunto nella formazione, che lavorano parallelamente alle università. Quando si studia pedagogia come parte integrante del proprio corso di studio, alcuni dei corsi sono compresi nella laurea breve, altri invece vengono sostenuti nel successivo master. La ragione dietro questa prassi è dettata dalla necessità che tutti gli insegnanti debbano aver conseguito il master prima di dedicarsi alla professione.

Il sistema educativo finlandese è stato ampiamente apprezzato grazie al successo nelle classifiche di valutazione internazionali quali i test PISA; tuttavia ci sono delle problematiche che neppure l'insegnamento della geografia finlandese può esimersi dall'affrontare. Posto a confronto con altri paesi, infatti, il metodo finlandese, che prevede di combinare la biologia e la geografia nelle competenze che devono possedere gli insegnanti, non è certo il più usuale; più spesso, la geografia viene insegnata assieme con le scienze sociali o le materie umanistiche. Il connubio tra la geografia e la biologia sta ad indicare il ruolo predominante, nelle scuole, della geografia fisica piuttosto che di quella umana. Ciò è semplice da comprendere nel momento in cui, tra gli insegnanti, prevalgono coloro i quali possiedono una specializzazione in biologia, è ovvio che ad essi pare più naturale insegnare gli aspetti fisici della geografia, piuttosto che quelli umani o sociali.

Persino quando agli insegnanti viene data la possibilità di scegliere come impostare il loro metodo educativo, il ruolo dei libri di testo di geografia è sorprendentemente predominante. Sono presenti, nella nazione, solo un paio di case editrici che si dedicano alla produzione di libri di testo di geografia per le scuole primaria e secondaria, che vengono redatti da insegnanti e formatori di insegnanti. Costoro, sotto la guida delle case editrici, reinterpretano la struttura del piano di studi nazionale. Molti insegnanti seguono fedelmente la struttura e il contenuto del manuale anche quando potrebbero utilizzare altri materiali – o addirittura non usano affatto libri di testo. Questa pratica fa sì che si trascurino alcuni concetti chiave che dovrebbero essere alla base dell'insegnamento della geografia ossia comprendere il “grande quadro” delle cose e sviluppare il pensiero “geografico” degli studenti.

4. L'insegnamento della geografia in Inghilterra

L'insegnamento della geografia in Inghilterra ricopre un ruolo di relativo prestigio in quanto materia cardine del piano di studi nazionale, che la rende parte integrante della formazione di ogni bambino a partire dalla scuola dell'obbligo fino ai 14 anni. Dopo tale età, la geografia diventa una materia facoltativa, ma fa comunque parte delle qualifiche quali il *Progress 8* e l'*EBacc* (*English Baccalaureate*), che sono indicatori degli obiettivi sui quali le scuole inglesi vengono poi valutate. Grazie a queste qualifiche, agli studenti viene riconosciuto il conseguimento di un risultato ottimale negli esami di stato rispetto ad una serie di materie, tra le quali vi sono necessariamente geografia o storia. Il riconoscimento della geografia come importante materia di studio si riflette anche a livello universitario, dove si ritrova ad essere una delle discipline più studiate ad *AS* o *A Level* (esami di ammissione all'università). Sebbene tutto ciò possa apparire positivo, sono necessarie alcune puntualizzazioni. Prima di tutto, queste caratteristiche sono specifiche dell'Inghilterra. Le situazioni differiscono in Galles, Scozia e Irlanda del Nord, a seguito della devoluzione locale della legislazione scolastica in queste regioni. Inoltre, il Piano di Studi Nazionale (*National Curriculum*), viene applicato esclusivamente dalle scuole pubbliche (attualmente meno del 50%). Il recente *White Paper* ha delineato la prospettiva di rendere tutte le scuole in Inghilterra accademie autonome, cosa che, se fosse applicata, renderebbe il *National Curriculum* obsoleto o, nella migliore delle ipotesi, facoltativo.

In relazione alla formazione degli insegnanti, la maggior parte dei docenti della scuola secondaria possiede una specializzazione nella materia. Il percorso più noto per diventare insegnante consiste nel frequentare, per un anno, il *Postgraduate Certificate of Education*. Tradizionalmente, coloro i quali vogliono prendere parte a questo corso devono aver conseguito una laurea specialistica nella disciplina o in una materia ad essa complementare. Tuttavia, la situazione riguardo alla formazione degli insegnanti sta cambiando drasticamente. La conduzione attuale si basa su una formazione sul campo, un tirocinio. Nell'ambito dello *School Direct*, viene proposta una serie di percorsi di formazione alternativi, in cui le istituzioni si assumono la responsabilità della selezione di insegnanti precari facendo a meno di eventuali qualifiche. Altri programmi come il *Teach First* sono anche disposti ad accettare gli insegnanti senza una laurea nella materia che andranno ad insegnare. Questo può significare che gli insegnanti precari non hanno alcuna qualifica formale di grado superiore nell'area di competenza di quella materia. Questa situazione è aggravata da altri cambiamenti che si stanno verificando a seguito dell'enfasi che il governo ha portato sulla formazione degli insegnanti

da parte delle scuole. Come dimostra un recente rapporto della *Geography Association* sulla formazione degli insegnanti in questa disciplina, la conseguenza di questa politica è stata la drastica riduzione del gruppo di individui specializzati nella materia, insieme con il sempre più scarso coinvolgimento delle HEIs e con la riduzione del supporto agli specializzandi durante il tirocinio (Tapsfield *et al.*, 2015). Per essere precisi, gli insegnanti precari rischiano di non aver accesso ad un gruppo di lavoro specializzato, trovandosi senza alcuno specifico supporto disciplinare. Da un punto di vista individuale, ciò potrebbe avere un significativo impatto sull'identità professionale dell'insegnante in quanto escluso, già nella sua formazione, dalla comunità geografica.

Le conseguenze di ciò non coinvolgono soltanto la qualità dei professionisti, ma anche le istituzioni universitarie originariamente addette alla formazione specialistica, le quali perdono credibilità non solo rispetto al lavoro con gli studenti, ma anche rispetto alle attività di ricerca e accademiche. La decisione di escludere le HEIs dai percorsi di formazione degli insegnanti giunge da una politica di governo che afferma che il raggiungimento delle competenze disciplinari dovrebbe essere fondata sulle conoscenze teoriche della materia (derivate dalla laurea breve) piuttosto che sulla pedagogia della disciplina o sul suo contenuto pedagogico.

Rapporti recenti (Carter Review and Sutton Trust report: Carter, 2015, Coe *et al* 2014) affermano quanto siano importanti le conoscenze degli insegnanti, ma in pratica poi l'accento è posto solo sulla ricerca di ciò che funziona, e un'enfasi ancora maggiore è riportata su approcci pratici all'educazione (ovvero basati su prove).

Una delle principali preoccupazioni per gli insegnanti di geografia in questo momento è adattarsi ai cambiamenti del piano di studi. Le politiche di istruzione neoliberiste e le maggiori misure di responsabilità danno molta più importanza ai risultati della formazione, in particolare a ispezioni ed esami di stato. Recenti modifiche alla struttura degli esami di stato hanno cercato di rendere le prove più difficili, nella convinzione che così facendo avrebbero aumentato la qualità delle prestazioni. Di conseguenza, si può rilevare un rinnovato interesse verso il pensiero geografico, che si riflette sugli esami di stato, i quali richiedono che gli studenti sviluppino capacità di collegamento tra fenomeni geografici e scrivano risposte ampie e articolate. Tuttavia, l'interpretazione di queste linee guida da parte delle commissioni d'esame crea non poca confusione tra gli insegnanti di geografia: ciò che viene accettato come pensiero geografico da una commissione non è detto che sia altrettanto valido per un'altra.

Un'ulteriore problematica sorge riguardo alla capacità della geografia di creare spazi per esperienze formative di qualità, come quelle offerte dalle

tecnologie geo-spaziali o per il lavoro sul campo. Anche in questo caso, mentre entrambe sono espresse nelle linee guida dell'Esame di Stato, il modo in cui sono valutate dalle commissioni d'esame, dalle scuole e dai singoli insegnanti varia sensibilmente. Sia per quanto riguarda il riconoscimento di questi aspetti della formazione geografica, sia per i cambiamenti di curriculum di cui sopra, si nota una costante preoccupazione sul modo in cui l'insegnamento della geografia sta progredendo. Bisogna ancora raggiungere una riflessione in merito a quali siano le aspettative nei confronti di un bambino lungo i suoi anni di formazione. Quale apprendimento geografico ci aspettiamo da un ragazzo di 11, 14, 16 o 18 anni? Come possiamo aiutarlo a progredire attraverso queste fasi? Non sono domande semplici o a cui è possibile dare una risposta univoca, ma comprendere l'evoluzione dell'apprendimento rispetto ad un così diversificato e complesso ambito quale quello della geografia è uno dei compiti più ardui degli insegnanti, un compito esasperante se essi stessi hanno un rapporto debole con la disciplina.

In conclusione, vi è dell'ottimismo. La geografia, quando insegnata in maniera appropriata, continua ad affascinare e catturare l'immaginazione dei giovani inglesi, i quali si impegnano nello studio della disuguaglianza e della sostenibilità. Problematiche recenti, quali il risultato del referendum sull'uscita della Gran Bretagna dall'Unione Europea (Brexit), hanno richiamato l'attenzione e la preoccupazione dei più giovani. La *Geographical Association* rimane la più solida istituzione professionale per gli insegnanti della materia, e il suo supporto pratico e politico nei confronti di questi ultimi resta fondamentale.

5. Il ruolo della geografia nella scuola italiana e la formazione degli insegnanti: un percorso in divenire

La geografia in Italia si colloca in una posizione piuttosto marginale nell'ambito del processo formativo. A fronte di una crescente consapevolezza relativa all'importanza dell'acquisizione di competenze funzionali all'orientamento nelle molteplici articolazioni delle relazioni socio-economiche e territoriali nell'epoca della globalizzazione, la geografia fatica infatti a imporsi nella scuola italiana come disciplina in grado soddisfare tale esigenza.

Si registra pertanto una sorta di discrasia tra teoria e prassi nelle strategie didattiche. Tale condizione può naturalmente essere letta a partire da molteplici punti vista, facendo riferimento per esempio ai contenuti disciplinari presenti nelle indicazioni fornite dallo Stato o alla posizione delle tematiche

geografiche nell'ambito degli ordinamenti dei diversi ordini e gradi di istruzione³. Nello specifico, il presente contributo intende concentrare l'attenzione sulla posizione della geografia nella formazione del personale docente nella scuola secondaria.

In seguito a una serie di esperienze dall'esito poco fortunato, avviate già alla fine del XIX secolo e poi periodicamente riproposte nel corso del XX secolo, a partire dall'inizio degli anni '70, varie iniziative normative hanno cominciato a sostenere con crescente vigore la necessità di percorsi abilitanti affidati alle università, dando forza a un dialogo tra accademia e scuola che si auspicava avrebbe stimolato la riflessione scientifica sulla didattica delle diverse discipline, in chiave teorica e pratica (Santoni Rugiu, Santamaita 2011).

5.1. Il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, le SSIS, il Tirocinio Formativo Attivo

Questo iter ha raggiunto un momento culminante nel 1990, con l'approvazione della legge n. 341, intitolata "Riforma degli ordinamenti didattici universitari". Tale norma ha finalmente istituito i percorsi universitari per la formazione dei docenti, distinguendo tra i corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria per gli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia e le Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento nelle Scuole Secondarie (SSIS). Purtroppo, prima dell'effettiva attivazione di tali corsi sono passati altri otto anni: infatti, il corso di laurea è stato attivato solo a partire dall'A.A. 1998-99 e la SSIS dall'A.A. 1999-2000.

Nonostante questo ritardo, dovuto a problemi organizzativi interni alle università (Luzzatto 2001), nel corso degli anni successivi le università italiane si sono gradualmente attrezzate per svolgere questa nuova importante funzione formativa nella maniera più efficace. Tuttavia, non tutte le esperienze hanno portato a risultati duraturi. Da un lato, infatti, si collocano i corsi di Scienze della Formazione Primaria, che hanno avuto il tempo di aggiustare gradualmente i propri ordinamenti, giungendo oggi a un buon grado qualitativo di offerta disciplinare e di organizzazione che assicura ai docenti delle scuole primarie e dell'infanzia una formazione decisamente adeguata.

³ Nello specifico si fa riferimento alle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (d.P.R. 20 marzo 2009, n. 89, articolo 1, comma 4), alle indicazioni nazionali per i percorsi liceali (d.P.R. 15 marzo 2010, articolo 10, comma 3) e alle linee guida per il nuovo ordinamento degli istituti tecnici (d.P.R. 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3).

All'opposto, alle SSIS non è stato dato il tempo di maturare riflettendo su se stesse, al fine di migliorare sulla base delle esperienze acquisite nei primi anni. La prevista e non del tutto realizzata attività di monitoraggio dei corsi non ha infatti potuto portare a pieno regime le grandi potenzialità di questi corsi, che sono stati definitivamente chiusi nel 2008. Pur tra luci e ombre, l'esperienza delle SSIS ha peraltro avviato un importante processo di riflessione sulla didattica della geografia nella scuola secondaria e la sua improvvisa interruzione non ha di certo giovato. Tale percorso è stato recentemente riavviato con l'istituzione, attraverso il decreto n. 249/2010, dei Tirocini Formativi Attivi (TFA)⁴, ovvero di corsi post-laurea a numero chiuso di durata annuale, che prevedono un periodo di formazione di carattere didattico-pedagogico, coniugato con un'attività formativa direttamente in aula grazie al supporto di un docente tutor, dando quindi ampio spazio a un'attività di tirocinio⁵.

L'esperienza della SSIS, così come quella dei TFA, si basa sull'idea che ciascun ateneo possa gestire i percorsi abilitanti con relativa autonomia, pur dovendo rispettare naturalmente alcuni parametri fissati dal Ministero e quindi valevoli per tutto il territorio nazionale. Tale impostazione rappresenta un importante punto di forza per tali esperienze, in quanto stimola la ricerca di strategie di formazione dei docenti efficaci ed adeguate allo specifico contesto territoriale in cui sono collocate. Tutto ciò dà vita ad esperienze diversificate nelle varie sedi dislocate sul territorio nazionale. In ragione dell'eterogeneità che deriva da questo contesto, non è possibile però proporre in questa sede una riflessione generale sull'insegnamento della didattica della geografia agli aspiranti docenti delle scuole secondarie italiane, che sia valida per tutto il territorio nazionale. A titolo esemplificativo si riporta pertanto un resoconto relativo all'esperienza svolta presso l'Università degli Studi di Milano.

5.2. L'esperienza dell'Università di Milano: dalla SILSIS-MI al TFA

Nell'A.A. 1999/2000 è stata attivata la Scuola Interuniversitaria Lombarda di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario, come parte del

⁴ I TFA sono stati presto affiancati, in via transitoria, dai Percorsi Abilitanti Speciali (PAS), percorsi di formazione per conseguire l'abilitazione all'insegnamento, rivolti ai docenti della scuola che hanno prestato servizio per almeno tre anni nelle istituzioni scolastiche statali e paritarie.

⁵ Anche questo percorso avrà però un carattere transitorio, in quanto la legge 107 del 2015 prevede la sostituzione dei TFA con Lauree Magistrali organizzate *ad hoc*.

consorzio tra le Università della Regione Lombardia. La sezione di Milano (SILSIS-MI) comprendeva l'Università degli Studi di Milano e l'Università di Milano-Bicocca, a cui erano consorziate, per finalità specifiche, anche il Politecnico, l'Università Bocconi, l'Accademia di Brera e il LIUCC di Castellanza. Tale peculiare associazione di atenei, comprendente di fatto i principali centri di formazione universitaria milanesi, rende l'idea delle grandi potenzialità di un progetto che mirava all'aggregazione e alla condivisione di competenze, al fine di garantire la massima efficacia del percorso formativo⁶.

Conclusa l'esperienza della SILSIS-MI nel 2008, la formazione per le medesime classi di concorso è ripresa con il primo ciclo del TFA nell'A.A. 2012/13, cui ha fatto seguito nell'A.A. 2013/14 l'attivazione dei PAS e infine il secondo ciclo del TFA nell'A.A. 2014/15. Pur con alcune sostanziali differenze dovute principalmente alla durata annuale del TFA, a fronte invece di una durata biennale della SILSIS-MI, le due esperienze presentano alcune similitudini dal punto di vista dell'insegnamento della Geografia e possono essere analizzate proponendo talune riflessioni valide per entrambe. È invece necessario distinguere tra le classi dell'indirizzo Linguistico-Letterario e la 39/A⁷, in quanto la formazione preliminare in ambito geografico degli specializzandi in quest'ultima classe di concorso è molto più consistente e le ore a disposizione per la didattica sono state molte di più.

La grande maggioranza degli iscritti alle classi dell'indirizzo Linguistico-Letterario sostiene, nel proprio percorso universitario, solo uno o due esami di geografia e quindi può dimostrare significative lacune nella conoscenza dei concetti base della disciplina. Per questo motivo i corsi sono stati strutturati dando spazio tanto alla presentazione degli aspetti teorici, metodologici ed epistemologici della disciplina, quanto alle sue differenti possibilità operative (con una particolare attenzione riservata, ovviamente, all'ambito

⁶ A partire dal primo ciclo, la Geografia è stata insegnata presso l'Università degli Studi di Milano nell'ambito dell'indirizzo disciplinare Linguistico-Letterario, finalizzato al conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento delle classi 43/A (Italiano, Storia ed Educazione Civica, Geografia nella scuola media), 50/A (Materie Letterarie negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado), 51/A (Materie Letterarie e Latino nei licei e nell'istituto magistrale), 52/A (Materie Letterarie, Latino e Greco nel liceo classico). A queste si è aggiunta, a partire dal terzo ciclo, anche la classe 39/A (Geografia), che è stata attivata ad anni alterni.

⁷ In seguito alla ridefinizione delle classi di concorso, in vigore dal 23 febbraio 2016, la classe è stata denominata A-21. Abilita all'insegnamento della geografia come disciplina autonoma negli Istituti Tecnici dei settori Economico (tre ore all'anno nel primo biennio e due ore all'anno nel secondo biennio e nel quinto anno) e Tecnologico (un'ora il primo o il secondo anno del primo biennio) o negli Istituti Professionali (un'ora il primo o il secondo anno del primo biennio).

didattico). I contenuti e le metodologie proposti hanno inteso, pertanto, fornire uno strumento di riflessione e di lavoro da cui i futuri insegnanti potessero trarre competenze, indicazioni, idee e materiali da applicare nella loro prassi quotidiana. Le lezioni frontali hanno mirato alla ricostruzione dell'evoluzione della disciplina e alla delineazione degli sviluppi delle principali scuole di pensiero. Si sono inoltre affrontati alcuni fondamentali concetti e temi di studio, di cui sono stati indicati i legami con il passato e le istanze innovative. A partire da questo discorso di carattere generale è poi stata dedicata un'attenzione specifica alle potenziali declinazioni didattiche di alcune branche della geografia (ad esempio la geografia dell'ambiente e del paesaggio, urbana, rurale, regionale, umanistica, culturale ed economica).

Il percorso formativo strutturato per la classe A/39 è stato invece maggiormente articolato, in virtù della maggiore preparazione di base degli specializzandi e grazie al fatto che le ore a disposizione per la didattica frontale e per i laboratori erano completamente dedicate alla geografia. Sono quindi state proposte lezioni inerenti alla geografia fisica, della popolazione, politico-economica, del turismo, dei processi territoriali (geografia urbana, rurale, dei trasporti ecc.), oltre che all'approfondimento di alcuni temi cartografici (rappresentazioni paracartografiche, relazioni tra cartografia e scienza delle comunicazioni, ecc.). Le ore di laboratorio sono state invece finalizzate a sperimentare percorsi didattici funzionali all'insegnamento della disciplina; all'elaborazione di proposte modulari e tematiche interdisciplinari; al delicato e importante aspetto delle verifiche e della valutazione. La maturazione di attività pratiche e operative è stata integrata con l'acquisizione di competenze sull'uso di aggiornati strumenti bibliografici, cartografici e informatici. Nell'ambito dei TFA è stata inoltre prestata una particolare attenzione ad attività laboratoriali volte a riflettere sia sull'utilità dell'uscita didattica per la geografia, sia sulla scelta ed efficacia dei libri di testo disponibili in commercio. Si è infine proposta anche un'attività sul campo, attraverso un'escursione didattica in Valchiavenna, volta a riflettere sul ruolo del paesaggio alpino come manifestazione integrata di processi antropici e naturali.

5.3. Considerazioni conclusive

La formazione degli insegnanti di geografia nelle scuole secondarie ha quindi coinvolto l'Università degli Studi di Milano in un percorso pluriennale che ha portato docenti e ricercatori ad uscire dalla routine accademica, per aprirsi al territorio e confrontarsi con la realtà dell'insegnamento della geografia in Italia. L'insieme delle attività si è evoluto in itinere, sulla base

delle necessità e delle richieste che via via si sono presentate (da parte delle istituzioni, così come degli specializzandi stessi), ma lo scopo è stato di dare ampio spazio soprattutto agli strumenti, alle abilità e alle competenze geografiche, con l'obiettivo quindi di proporre strategie efficaci per una moderna e aggiornata didattica della geografia. Si è cercato in particolare di evidenziare le potenzialità di una disciplina che, più e meglio di altre, sembra configurarsi come atta a legare in un costruttivo continuum l'esperienza scolastica con la vita quotidiana degli studenti. Il riscontro complessivo è stato decisamente buono, sia per l'esito finale delle prove d'uscita, sia per il giudizio stesso degli specializzandi, i quali in un questionario di valutazione sottoposto dall'Ateneo agli iscritti ai corsi dell'A.A. 2014/15 hanno espresso un parere molto positivo sui contenuti, sulle applicazioni didattiche, sulle modalità di approccio, presentazione e approfondimento della nostra disciplina.

L'esperienza delle SSIS e dei TFA è stata molto importante per offrire ai futuri insegnanti la possibilità di comprendere le potenzialità e le valenze formative di una disciplina che va ben oltre la dimensione meramente descrittiva e classificatoria che molti sembrano ancora anacronisticamente attribuirle (De Vecchis, 2011; 2016). Tutti gli sforzi sono stati volti a evidenziare come la conoscenza della complessità e varietà dei fenomeni spaziali del vissuto di ciascuno è di fondamentale sostegno per i processi di apprendimento. E' peraltro ben noto che la geografia offre la possibilità, anche a livello psicologico, di orientarsi nello spazio sociale e culturale di un "intorno" sempre più ampio, in cui ravvisare le possibili direzioni di sviluppo della propria identità: essa è utile, quindi «per conoscere e soprattutto per 'capire', con graduale e sempre maggiore complessità; e anche con l'emozione e il gusto che comporta l'avventura di percorrere il mondo e di comprendere i suoi mille significati» (Corna Pellegrini 1988, p. 34).

I percorsi di abilitazione hanno pertanto offerto l'occasione di dimostrare ai docenti che la geografia può e deve avere un valore educativo decisivo nell'ottica della costruzione di una scuola che colloca nel mondo: tale importante finalità può venire conseguita presentando e insegnando la nostra disciplina come un complesso di conoscenze e di competenze che permettano una progressiva, responsabile e operativa partecipazione del discente a una realtà sistemica in continuo divenire.

Riferimenti bibliografici

AA.VV., *Finnish education in a nutshell*, 'Education in Finland' series, Ministry of Education and Culture, Finnish National Board of Education & CIMO, http://www.oph.fi/download/146428_Finnish_Education_in_a_Nutshell.pdf

- Bandini G., a cura di (2012), *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*, Firenze University Press, Firenze.
- Béneker T. (2012), “Aardrijkskunde vecht voor positie”, *Geografie*, 6, p. 58-64.
- Biesta G. (2010), *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, CA: Paradigm Publishers, Boulder.
- Biesta G. (2011), “Het beeld van de leraar: Over onderwijs en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen”, *Tijdschrift voor Lerarenopleiders (Velon / Velov)*, 32(3), pp. 4-11.
- Bozzato S., Reali R., a cura di (2012), *Gis e territorio. Laboratori sperimentali per una nuova didattica della geografia*, Società Geografica Italiana, Roma.
- Carter A. (2015), *Carter Review of Initial Teacher Training (ITT)*.
- Casari M., Rossi B., a cura di (2010), *La cartografia nella didattica della geografia e della storia*, CUEM, Milano.
- Coe R., Aloisi C., Higgins S., and Major L.E. (2014) *What makes great teaching? Review of the underpinning research*, The Sutton Trust.
- Corna Pellegrini G. (1988), *La Geografia*, in Corna Pellegrini G. (a cura di), *Storia Geografia Studi Sociali nella scuola elementare*, Guerini e Associati, Milano, pp. 33-55.
- De Vecchis G. (2011), *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, Utet Università, Novara-Torino.
- De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet-DeAgostini, Novara.
- De Vecchis G., Staluppi G. (2006), *Didattica della geografia. Idee e programmi*, Utet Università, Novara-Torino.
- Gilardi T., Molinari P., a cura di (2012), *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo*, EDUCatt, Milano.
- Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci, Roma.
- Giorda C., Puttilli M., a cura di (2011), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma.
- Krause U., Palings H. & Koster B. (2015), “Het mes snijdt aan vele kanten – maar het moet wel geslepen worden. Het vakdidactisch netwerk aardrijkskunde verbonden aan Fontys Lerarenopleiding Tilburg: voorbeeld van een Teacher Community in de praktijk”, *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), pp. 113-121.
- Lucchesi F. (1992), *Obiettivo Geografia. Per una didattica del sapere geografico*, Pàtron, Bologna.
- Lucchesi F. (2006), “La Geografia nella scuola di Specializzazione dell'Università di Milano”, in Bianchi E., a cura di, *Un geografo per il mondo. Studi in onore di Giacomo Corna Pellegrini*, Cisalpino, Milano, pp. 219-236.
- Luzzatto G. (2001), *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Carocci, Roma.
- Nieveen N., Handelzalts A. & Van Eekelen I. (2011), “Naar curriculaire samenhang in de onderbouw van het voortgezet onderwijs”, *Pedagogische Studiën*, 88 (4), pp. 249-265.

- Nieveen N. & Kuiper W. (2012), "Balancing curriculum freedom and regulation in The Netherlands", *European Educational Research Journal*, 11 (3), pp. 357–368.
- Onderwijsraad (2014), *Een eigentijds curriculum*, Den Haag: Authors.
- Rocca G. (2011), *Il sapere geografico tra ricerca e didattica*, Pàtron, Bologna.
- Santoni Rugiu A., Santamaita S. (2011), *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Laterza, Roma-Bari.
- Schmidt di Friedberg M., a cura di (2005), *Geografia a scuola: monti, fiumi, capitali o altro?*, Guerini Scientifica, Milano.
- Sturani M.L. (2004), *La didattica della Geografia. Obiettivi, strumenti, modelli*, Dell'Orso, Alessandria.
- Tani S. (2014). "Geography in the Finnish school curriculum: Part of the 'success story'?" *International Research in Geographical and Environmental Education* 23 (1), 90-101.
- Tapsfield A., Roberts M. and Kinder A. (2015). *Geography initial teacher education and teacher supply in England. A national research report by the Geographical Association*, Geographical Association, Sheffield.
- Uhlenwinkel U., Béneker T., Bladh G., Tani S. & Lambert D. (2016), "GeoCapabilities and Curriculum Leadership: balancing the Priorities of aims-based and knowledge-led Curriculum Thinking in Schools", *International Research in Geographical and Environmental Education*.
- Unesco (2012), *Netherlands. World data on Education* (7th Ed.), Retrieved from www.ibe.unesco.org

Seconda parte

Le competenze geografiche e le altre discipline

7. Orientarsi nel tempo e nello spazio: la geografia localizzativa dalle conoscenze alla competenza

*di Giacomo Zanolin**

1. Dalle conoscenze localizzative alla competenza localizzativa

La localizzazione degli oggetti geografici sulla superficie terrestre rappresenta per la geografia un tema centrale, in quanto specifico e caratterizzante la disciplina. In ambito didattico tale questione assume una rilevanza ancora maggiore, in quanto pare assai difficile proporre qualsiasi riflessione di carattere geografico prescindendo da una conoscenza di carattere localizzativo relativa ai luoghi studiati. Al tempo stesso questo argomento pone una serie di criticità che rischiano spesso di spersonalizzare la geografia, trasformandola in mero sapere enumerativo, classificatorio e affatto problematizzato. Le conoscenze localizzative rappresentano quindi la base imprescindibile del sapere geografico, sulla quale si poggiano tutte le altre riflessioni, siano esse di carattere razionalista oppure umanistico (Vallega, 2004), orientate all'analisi spaziale o allo studio dei processi territoriali.

Troppo spesso tali conoscenze, che potrebbero essere intese come una sorta di prerequisito del sapere geografico vero e proprio, vengono ancora oggi esaltate al punto da essere considerate centrali nel novero degli obiettivi di apprendimento nella didattica della disciplina. Questo fraintendimento è purtroppo comune nell'impostazione di molti insegnanti, così come in gran parte dei cittadini italiani, ai quali spesso il processo di scolarizzazione non ha proposto visioni alternative della geografia. Non è rara infatti la tendenza a sottovalutare il potenziale formativo ed educativo di una disciplina il cui scopo principale, invece, sarebbe di fornire gli strumenti utili a conoscere,

* Università degli Studi di Milano. Dipartimento di Scienze della Mediazione Linguistica e di Studi Interculturali.

rappresentare, curare e governare il territorio (Magnaghi, 2011). La geografia è quindi considerata da molti, almeno in Italia, come una semplice materia scolastica il cui compito banale è insegnare dove si trovano e quanto sono grandi oggetti fisici e antropici presenti sulla superficie terrestre.

Da ormai diversi anni, il costante dialogo tra ricerca e didattica sta portando a importanti progressi dal punto di vista epistemologico, che stanno rafforzando entrambe (De Vecchis, 2012). A fronte quindi di un panorama nazionale ancora fortemente diffidente nei confronti della geografia, dal mondo accademico, così come da quello scolastico, si leva ormai vigorosa la voce di coloro i quali propongono un approccio alla disciplina basato «sui concetti e sui valori, che esige un’impostazione problematica, che richiede, ove opportuno, d’integrare gli strumenti classici con quelli moderni d’indagine, che non si prefigge più di descrivere il mondo, ma di instillare alcune grandi idee di fondo [...] che non vuole più fornire soltanto nozioni, ma vuole fare apprendere un metodo di ricerca» (De Vecchis, 2006, p. 49). In sintesi, la collaborazione tra ricerca e didattica sta dando forza a una concezione dell’insegnamento della geografia in linea con il più ampio dibattito sulla didattica, sempre più orientato a una progettazione per competenze, volta cioè a promuovere l’allargamento dello sguardo «all’insieme delle componenti che concorrono a formare la competenza: non solo ciò che lo studente sa, ma anche ciò che sa fare con ciò che sa» (Castoldi, 2011, p. 21). La definizione di obiettivi di apprendimento, definiti per competenze, è quindi ormai centrale anche nella riflessione volta al miglioramento della didattica della geografia, sempre più tesa a proporre unità di apprendimento interdisciplinari e problematizzanti, volte alla comprensione della complessità dei processi umani e naturali che si svolgono sulla superficie terrestre.

Tale dibattito è assolutamente fecondo e non pare infondato l’auspicio che possa, almeno nel medio periodo, portare a un miglioramento sostanziale del ruolo sociale della geografia anche in ambito italiano. A fronte di tutto ciò, pare utile proporre di soffermarsi su un potenziale elemento di debolezza che paradossalmente proprio gli stadi più elevati della riflessione rischiano di portare nella didattica della geografia. Nel tentativo di dimostrare che la geografia è molto più di un mero catalogo enciclopedico, si corre infatti il rischio di trascurare il fatto che tale catalogo rappresenta un sapere fondamentale e imprescindibile (un prerequisito) per qualunque riflessione di carattere più ampio e complesso. In sintesi si può affermare che si cerca di superare un’impostazione della didattica della geografia basata sull’insegnamento di conoscenze localizzative, perdendo però di vista la fondamentale importanza della competenza localizzativa. Quest’ultima è infatti basilare e «va inquadrata non come abilità a sé stante [...], ma nella sua applicazione a

contesti reali, per fornire spiegazioni e interpretare, ad esempio, le potenzialità e i limiti di un territorio rispetto alla sua posizione geografica» (Giorda, 2014, p. 128).

Il passaggio da una concezione della questione localizzativa intesa in termini di conoscenze a una invece intesa in termini di competenza è decisivo, in quanto restituisce valore alla necessità di sapere dove si svolgono i fatti, senza mettere in discussione il potenziale valore educativo della geografia. Compiere tale transizione significa passare da una concezione spaziale della dimensione localizzativa ad una territoriale, in virtù della quale gli elementi geo-localizzati cessano di essere oggetti e diventano luoghi, dotati di significati specifici e di un potenziale narrativo. In questo modo il fatto che un luogo sia in un posto preciso diventa funzionale alla comprensione dei significati che esso può esprimere come conseguenza di una relazione “territorializzante” tra uomini e natura. La consapevolezza di tali questioni può servire a raggiungere un duplice obiettivo, stimolando negli studenti interesse nei confronti della localizzazione e proponendola come qualcosa di più articolato rispetto al semplice esercizio mnemonico; è infatti possibile sollecitare in essi una curiosità di carattere esplorativo volta ad approfondire fenomeni e processi di cui ricevono notizia dai media e dei quali hanno in molti casi una cognizione solo approssimativa.

La necessità di stimolare interesse nei confronti della questione localizzativa potrebbe in realtà apparire banale, in quanto la tendenza a chiedersi ‘dove si trova’ o ‘verso quale direzione si dirige’ è innata nell’essere umano, costantemente in cerca di punti di riferimento ai quali ancorare il proprio orientamento. Tuttavia non tutti manifestano un interesse di carattere spaziale, volto alla localizzazione in uno spazio oggettivo, astratto e matematico. Il gioco mnemonico può funzionare per alcuni, ma non può essere dato per scontato per tutti¹. Molti individui, infatti, hanno la necessità di dare un valore di realtà alle conoscenze localizzative, inserirle in un contesto e problematizzarle, per dare loro significato. Per questi ultimi la localizzazione nello spazio fine a se stessa è priva di valore ed è quindi indispensabile ragionare sull’utilità di obiettivi di apprendimento definiti in termini di competenza

¹ L’imperituro fascino dei giochi mentali di memorizzazione basati su argomenti geografici è dimostrata da molti fattori. Tra di essi si possono citare i recenti “Campionati nazionali della Geografia” per gli studenti della scuola secondaria di primo grado, svolti a Carrara nel mese di Gennaio 2016 con il sostegno dell’Associazione Insegnanti di Geografia:

<http://blog.zonageografia.deascuola.it/articoli/campionati-nazionali-della-geografia-a-carrara>.

Oltre a ciò, si possono menzionare in numerosi siti internet e “app” per telefoni cellulari che presentano quiz localizzativi; a titolo esemplificativo: <http://www.giochi-geografici.com/>.

localizzativa. Traslando il concetto di competenza proposta nel progetto promosso dall'OCSE, denominato DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*), che propone il passaggio dal sapere al saper fare (Rychen, Salganik, 2007), il fine ultimo di tali lavori non è tanto sapere dove si trova un posto, ma sapersi domandare dove si trova un luogo e saper cercare la risposta adeguata.

La competenza localizzativa è quindi quella che porta a interrogarsi su quale sia la posizione relativa e la posizione assoluta di un luogo dotato di significato. Strutturare l'attività didattica al fine di stimolare tale capacità significa spingere lo studente a cercare costantemente di migliorare la propria carta mentale, a riempire le zone d'ombra che avverte presenti in essa.

La rappresentazione mentale inoltre non deve necessariamente presentare caratteri di perfezione matematica dal punto di vista della proiezione e ciò rappresenta un fondamentale vantaggio nella didattica della geografia. Tale carta non è infatti vincolata da limiti di carattere topografico. In quanto astratta, può essere organizzata in uno spazio topologico, per definizione aperto a una pluralità di metriche e a un'organizzazione dei contenuti fondata su criteri di rilevanza non necessariamente razionalisticamente misurabili (Casti, 2010). Aprendosi a metriche alternative, la carta mentale concede pertanto spazio a un approccio alla competenza localizzativa volto ad acquisire la capacità di padroneggiare non solo la dimensione fisica dello spazio (il *topos*), bensì anche la sua identità culturale (la *chora*) (Casti, 2013). Dal punto di vista della didattica, tutto ciò significa che è possibile lavorare sulla competenza localizzativa, partendo dall'attivazione di una curiosità volta ad attribuire significato ai luoghi in virtù della loro posizione relativa, dotata di senso nella carta mentale dello studente. Solo in un secondo momento e qualora necessario, è possibile lavorare anche nell'ottica della ricomposizione di tale spazio soggettivo in una carta condivisibile e quindi dotata anche di un carattere di oggettività razionale.

Ovviamente questa carta mentale è molto più efficace per il territorio vicino, o quantomeno per quello conosciuto per esperienza diretta, tuttavia può essere costruita anche alla scala regionale o mondiale, al fine di localizzare luoghi remoti e che probabilmente non verranno mai fisicamente esperiti. In questo secondo caso si rende necessario ricorrere a fonti secondarie rispetto all'esperienza, quali fonti narrative, immagini cartacee, digitali o ancora video, musiche ed altri. Nei confronti di tali fonti, si rende necessario strutturare efficaci unità di apprendimento in grado di stimolare la curiosità e magari anche la fantasia, dando significato all'oggetto geografico e trasformandolo in un luogo interessante. Al fine di realizzare tale obiettivo risulta necessario proporre una didattica della geografia in grado di trasformare «una serie di noiosi esercizi di memoria in una stimolante avventura di scoperta»

(De Vecchis, 2006, p. 44). In sintesi si tratta di attivare la dimensione esplorativa della geografia, quella che da sempre le conferisce fascino, che nella storia ha mosso le carovane e le navi, gli esploratori per terra e per mare, spinti dall'innata umana curiosità di conoscere l'altro e di scoprire l'altrove (Dematteis, 1985).

2. Il tempo e lo spazio in una didattica “rovesciata” della geografia

La competenza localizzativa può essere attivata a partire da una molteplicità di strumenti, che permettono di accendere la curiosità esplorativa a partire da stimoli emotivi, sensoriali o intellettuali. Il novero delle fonti potrebbe essere infinito, in quanto la creatività di ciascun insegnante può offrire l'occasione per valorizzare materiali di qualsiasi provenienza, al fine di evidenziarne la relazione con un luogo. Senza addentrarsi in un insieme potenzialmente troppo vasto, è possibile proporre una riflessione su alcuni strumenti e fonti che potrebbero rivelarsi utili per una didattica volta a stimolare il rafforzamento di competenze di carattere localizzativo.

Nelle Linee Guida per l'insegnamento negli Istituti Tecnici² vengono individuate due competenze di base per la geografia, attorno alle quali dovrebbe essere costruito il percorso formativo per questa disciplina. Una in particolare, per quanto generica e interpretabile in molteplici modi, offre un'interessante possibilità di riflessione relativa al tema della localizzazione, quella che propone di «comprendere il cambiamento e le diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali»³. Il riferimento allo stretto rapporto tra geografia e storia pare esplicito, così come la proposta di una visione delle due discipline come espressione rispettivamente delle variabili spazio e tempo, integrate ma distinte.

Una riflessione su tale complessa questione costringerebbe a un lungo inciso dedicato agli studi che hanno provato a ragionare sul difficile rapporto tra geografia e storia. Sarebbe quindi necessario partire, per esempio, dalle proposte (finalizzate a rafforzare il ruolo sociale della geografia) avanzate da Gambi negli anni '60 e '70, avverse a una visione unitaria della disciplina e favorevoli a una visione della geografia come «storia della conquista conoscitiva e della elaborazione regionale della Terra, in funzione di come è ve-

² Linee Guida per il Passaggio al Nuovo Ordinamento (d.P.R. 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3).

³ Ibidem, p. 55.

nuta ad organizzarsi la società» (Gambi, 1973, p. VIII), per giungere a riflessioni (di carattere prettamente filosofico ed epistemologico) come quelle proposte da Vallega all'inizio del XXI secolo. Dal suo punto di vista visioni differenti dei concetti di tempo e di spazio si affiancano e si contrappongono nella contemporaneità, proponendo da un lato «la visione della modernità, in base alla quale il luogo esiste indipendentemente dal soggetto e il tempo è una proprietà del luogo» e dall'altro la visione postmoderna, «in base alla quale il luogo è nel soggetto e il tempo vive nel luogo» (Vallega, 2006, p. 233). Non è ovviamente questa la sede per approfondire una simile riflessione, già da queste poche battute pare però possibile comprendere come la competenza enunciata dalla normativa scolastica sia solo apparentemente semplice, presentando invece rilevanti insidie teoriche e pratiche.

Trascurando quindi l'ampia riflessione teorica accennata, è qui possibile proporre un approfondimento di carattere meramente didattico finalizzato alla costruzione di un'unità di apprendimento volta a sfruttare le potenzialità della storia come disciplina utile alla geografia.

Con l'obiettivo di utilizzare la storia per lavorare sulla geografia, pare utile valutare come alcuni strumenti teorici e tecnici caratterizzanti la didattica per competenze possano essere efficaci al fine di lavorare sulla competenza localizzativa.

Numerosi studi sulla didattica (Castoldi, 2015) hanno ampiamente dimostrato come una didattica frontale sia ormai inefficace a causa di una sorta di *gap* che si è venuto a creare tra i nuovi stili di apprendimento delle generazioni più giovani e le modalità di esposizione degli individui appartenenti a generazioni più anziane. La ricerca di nuove modalità di insegnamento non è più ormai solo un vezzo accademico di una élite di creativi, bensì una necessità stringente e indispensabile al fine di rendere davvero utile e proficuo il tempo scolastico. Tali riflessioni si sposano per loro natura con quelle volte a superare una concezione della didattica finalizzata alla sola trasmissione di conoscenze e sono favorevoli ad approcci finalizzati all'acquisizione o al rafforzamento di competenze trasversali e disciplinari.

Numerosi approcci teorici propongono strategie per costruire ponti tra i vari linguaggi e le nuove modalità di apprendimento di generazioni native digitali che dovrebbero imparare da generazioni ancora legate e abituate ad impostazioni analogiche. Molte proposte avanzate da insegnanti e ricercatori che cercano di trovare e sperimentare efficaci e concrete strategie per una didattica per competenze, propongono l'utilizzo delle tecnologie digitali. Pur senza eccedere nell'entusiasmo nei confronti di questo tema e sempre tenendo presente il fatto che non sono gli strumenti, bensì gli insegnanti che li utilizzano, a generare il rinnovamento delle pratiche, è possibile proporre l'utilizzo di una metodologia didattica, definita *flipped classroom*, che si sta

lentamente diffondendo e che propone alcuni argomenti interessanti (Cecchinato e Papa, 2016; Maglioni e Biscaro, 2014), seppur forse ancora non del tutto esaustivi. In parole povere si tratta di «un sistema che, grazie all'uso delle tecnologie didattiche, inverte il tradizionale schema di insegnamento/apprendimento e il conseguente rapporto docente/discente» (Ferri, 2013, p. 123). Secondo quanto proposto da questa metodologia, le ore di lezione trascorse in classe rappresentano solo alcuni dei momenti in cui viene organizzato il processo di apprendimento e il loro ruolo è molto diverso, rispetto a quello tradizionalmente attribuito a loro. La classe «non è più il luogo di trasmissione delle nozioni ma si trasforma in spazio di lavoro e discussione dove si impara a utilizzare le conoscenze grazie al confronto con i pari e con l'insegnante» (Ferri, 2013, p. 124).

Il rovesciamento proposto da questa impostazione metodologica è radicale (tab. 1), in quanto il processo di apprendimento di conoscenze, che tradizionalmente si cerca di realizzare tramite la lezione frontale, viene affidato al lavoro domestico degli alunni, sempre con la supervisione dell'insegnante, mentre il tempo scolastico viene sfruttato al fine di rafforzare la capacità di utilizzare le conoscenze acquisite autonomamente applicandole a contesti reali⁴. La classe diventa così il «luogo in cui si lavora secondo il metodo del *problem solving* cooperativo» (Ferri, 2013, p. 124), nell'ambito del quale il ruolo dell'insegnante è quello di fare da “gestore” del gruppo che discute su varie problematiche e si cimenta in attività di tipo laboratoriale, basate sull'apprendimento *learning by doing*.

In tale contesto cambia quindi radicalmente il ruolo dell'insegnante, egli non è più l'esperto di una disciplina che cala delle verità sulla classe, bensì una sorta di tutor o di guida, che indirizza le attività che i ragazzi autonomamente svolgono, al fine di realizzare i progetti e le attività proposte. Naturalmente la preparazione del docente non passa in secondo piano, al contrario è valorizzata in quanto, solo grazie alla sua capacità di attribuire valore di realtà alle proprie proposte didattiche e di rispondere in maniera adeguata agli stimoli proposti dagli studenti, egli riesce veramente a svolgere il proprio fondamentale ruolo di guida nell'ambito di un percorso didattico ed educativo. L'insegnante non è più colui il quale presenta il risultato dei propri studi, bensì una guida educativa in grado di proporre spunti di riflessione. Egli propone delle idee, ma si tratta «di piccole idee, geniali soluzioni per problemi inutili, a sottolineare la gratuità di un processo, quello conoscitivo, che si stacca dalle esigenze prosaiche del mondo e insegue in qualche modo la sacralità del totalmente inutile» (Avanzini, 2008, p. 82), ma proprio per

⁴ Per un approfondimento su questo tema si vedano, per esempio: Bergmann J. and Sams A. (2012); Bergmann J., and Sams A. (2014); Cecchinato G. e Papa R. (2016), Ferri P., (2013)

questo fondamentale nella vita. Il processo di apprendimento non viene ricercato tramite l'imposizione di concetti, bensì attraverso il coinvolgimento attivo di ciascuno studente nella pratica didattica.

Tabella 1 - Le fasi dell'apprendimento nella flipped classroom (applicazione della tassonomia di Bloom). Fonte: <http://flipnet.it/>

Fase 1 - A casa -	Ricordare	Riconoscere e ricordare i fatti
	Comprendere	Comprendere cosa dicono i fatti
Fase 2 - A scuola -	Applicare	Applicare regole, concetti, idee
	Analizzare	Scomporre l'informazione nelle sue parti
	Valutare	Confrontarsi per esprimere il valore di informazioni e idee
	Creare	Produrre qualcosa di bello e interessante

Un'utile occasione per una didattica volta a lavorare sulle competenze localizzative sfruttando al contempo la proposta metodologica della *flipped classroom* e le potenzialità offerte dal proficuo dialogo tra geografia e storia deriva dal portale prodotto dall'Istituto Alcide Cervi⁵ denominato "Memorie in Cammino". In termini generali si tratta semplicemente di un archivio storico digitale strutturato al fine di rendere disponibili online⁶ materiale d'archivio e video-interviste dedicate alla storia del Fascismo, dell'Antifascismo, della Seconda Guerra Mondiale, della deportazione e della Resistenza. Ciò che però rende questo portale un'importante fonte per la didattica della geografia, oltre che naturalmente della storia, è la particolare organizzazione dell'archivio, ben studiato per essere facilmente accessibile. Esso offre infatti numerose possibilità di navigazione, attraverso i racconti, gli eventi e le persone, ma soprattutto propone di sviluppare specifici approfondimenti attingendo alle numerose fonti presenti, seguendo una linea del tempo multimediale oppure una cartografia interattiva. In pratica l'archivio può essere esplorato seguendo il tempo e lo spazio, integrando storia e geografia. Concentrando l'attenzione sulla dimensione spaziale, la cartografia digitale propone non solo una georeferenziazione delle fonti, bensì anche attraverso le

⁵ L'Istituto Alcide Cervi è stato costituito il 24 aprile del 1972 a Reggio Emilia per iniziativa dell'Alleanza Nazionale dei Contadini (oggi Confederazione Italiana Agricoltori), dell'Associazione Nazionale Partigiani d'Italia, della Provincia di Reggio Emilia, e del Comune di Gattatico. Ha conseguito il riconoscimento di Personalità Giuridica di valenza nazionale dalla Presidenza della Repubblica, con D.P.R. n.533 del 18 luglio 1975. Da più di quarant'anni è impegnato nella ricerca scientifica e nella promozione culturale, nel campo della storia delle campagne, delle lotte democratiche e dei valori antifascisti alla base della Repubblica Italiana. Fonte: <http://www.istitutocervi.it/istituto-alcide-cervi/chi-siamo/>.

⁶ www.memorieincammino.it

testimonianze video di numerosi testimoni della storia, anch'esse georeferenziate, permette di attribuire senso ai luoghi. Dal punto di vista della geografia permette quindi di lavorare sia sulla dimensione razionalista della disciplina sia su quella umanistica (Vallega, 2004).

Il portale di “memorie in cammino” offre quindi la possibilità di proporre efficaci attività didattiche organizzate secondo le modalità della *flipped classroom*, offrendo materiali sia per la fase di apprendimento domestica, sia per la produzione di compiti di realtà nella fase scolastica del lavoro. Dal punto di vista della competenza localizzativa, permette di lavorare al fine di incentivare negli studenti la curiosità esplorativa, basata principalmente sulla stimolazione dell'innata tendenza a interrogarsi su dove avvengono i fenomeni che vengono studiati, in questo caso di carattere storico. Nell'ambito di una didattica rovesciata, il ruolo chiave dell'insegnante, che vuole lavorare sul rafforzamento della competenza localizzativa, consiste in particolare nel far comprendere agli studenti che la risposta alla domanda localizzativa non si esaurisce nell'individuazione di un punto georeferenziato, bensì si completa attribuendo significato al luogo in riferimento all'esperienza sensibile oppure intellettuale. La storia risulta quindi utile in questo caso, in quanto contribuisce ad attribuire significato a questi luoghi, dando loro valore di realtà e arricchendoli con immagini o voci dal passato. Grazie alla guida dell'insegnante le conoscenze e le fonti storiche diventano strumenti utili al fine di compiere un compito di realtà di carattere geografico, volto specificamente al rafforzamento di competenze di carattere localizzativo. I materiali storici forniti dall'archivio sono quindi fonti digitali di cui gli studenti si possono servire per condurre esplorazioni guidate nell'ambito di specifici contesti territoriali. Imparando a interrogarsi sul “dove” essi possono imparare a ragionare sulla complessa varietà dei significati che possono essere attribuiti al luogo, nella sua dimensione razionalista e cartometrica, così come in quella umanistica e sensibile.

Riferimenti bibliografici

- Avanzini A. (2008), *L'educazione attraverso lo Specchio. Costruire la relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Bergmann J., and Sams A. (2012), *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, International Society for Technology in Education, Eugene-Washington.
- Bergmann J., and Sams A. (2014), *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*, International Society for Technology in Education, Eugene-Washington.
- Bevilacqua P. (2007), *L'utilità della storia*, Donzelli, Roma.

- Casari M. e Beatrice R., a cura di (2010), *La cartografia nella didattica della geografia e della storia*, Cuem, Milano.
- Casti E. (2010), *Nuove tecnologie cartografiche per la governance territoriale*, in Casari M. e Beatrice R. a cura di, *La cartografia nella didattica della geografia e della storia*, Cuem, Milano, pp. 27-43.
- Casti E. (2013), *Cartografia critica. Dal topos alla chora*, Guerini, Milano.
- Castoldi M. (2011), *Progettare per competenze*, Carocci, Roma.
- Castoldi M. (2015), *Didattica generale*, Mondadori Università, Milano.
- Cecchinato G. e Papa R. (2016), *Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, Utet, Novara-Torino.
- Cecchinato G. (2012), *Flipped classroom, innovare la scuola con le tecnologie del Web 2.0. Come le risorse digitali libere e le reti sociali educative stanno trasformando i momenti classici dell'agire didattico: la lezione frontale e lo studio individuale*, testo disponibile al sito:
<http://www.bodoni.pr.it/pdf/cecchinato.pdf>
- De Vecchis G. (2006), *Didattica della geografia*, Utet-DeAgostini, Novara.
- De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet-DeAgostini, Novara.
- Dematteis G. (1985), *Le metafore della terra*, Feltrinelli, Milano.
- Ferri P. (2013), *La scuola 2.0. Verso una didattica aumentata dalle tecnologie*, Spaggiari, Parma.
- Gambi L. (1973), *Una geografia per la storia*, Einaudi, Torino.
- Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci, Roma.
- Giorda C. e Puttilli M. a cura di (2011), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma.
- Maglioni M. e Biscaro F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con il flipped classroom*, Erickson, Trento.
- Magnaghi A. (2011), "Educare al territorio: conoscere, rappresentare, curare, governare", in Giorda C. e Puttilli M., a cura di, *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma, pp. 32-42.
- Rychen D. S., Salganik L. H., a cura di (2007), *Agire le competenze chiave*, FrancoAngeli, Milano.
- Vallega A. (2003), *Geografia culturale. Luoghi, spazi e simboli*, Utet, Novara-Torino.
- Vallega A. (2004), *Le grammatiche della geografia*, Pàtron, Bologna.
- Vallega A. (2006), *La geografia del tempo. Saggio di geografia culturale*, Utet, Novara-Torino.

Sitografia

<http://flipnet.it/>
<http://www.imparadigitale.it/>
<http://www.lezionecapovolta.it/>
<http://www.memorieincammino.it/>

8. *Comprendere il conflitto nel contesto geopolitico*

*di Simone Gamba**

1. La geografia politica e il conflitto

L'interesse teorico per la geografia politica è rinato a partire dagli anni Settanta, anche grazie al ritorno in auge della geopolitica. Il termine, per alcuni aspetti controverso, ha generato un dibattito lungo e acceso, tale da condurre a diverse definizioni spesso lontane l'una dall'altra. In estrema sintesi, possiamo affermare che la geopolitica si occupa della relazione tra spazio e potere, dei rapporti tra forze politiche per il controllo del territorio, siano queste ufficiali o clandestine: non solo guerre tra nazioni, ma anche e soprattutto, negli ultimi decenni, lotte tra gruppi etnici o fazioni religiose, lotte per l'indipendenza e minacce di conflitto.

Alcuni studiosi di geografia politica si sono preoccupati di come si produce un assetto territoriale in relazione a fattori politici, economici e sociali¹, altri si sono concentrati sull'impatto dei confini², altri ancora sulle implicazioni delle diverse visioni geopolitiche³, mentre uno studio della distribuzione spaziale dei conflitti armati è stato condotto da O'Loughlin, al fine di evidenziare le cause e le conseguenze dell'intabilità di particolari regioni⁴.

Tra i vari temi sui quali poter sviluppare riflessioni utili in una prospettiva didattica, intendiamo qui prendere in esame il concetto di conflitto, con un'attenzione particolare alle potenzialità offerte dall'analisi geopolitica e dalle relazioni internazionali, le pratiche di negoziazione e risoluzione dei conflitti.

* Docente di geografia presso l'Istituto Vittorio Emanuele II di Bergamo.

¹ Gottman J. 1973; Sack R.D. 1986; Paasi A. 1996; Agnew 2003.

² Rumley e Minghi, 1991; Newman e Paasi, 1998.

³ Ó Tuathail, 1996; Dodds e Atkinson, 2000.

⁴ O'Loughlin e Anselin, 1991; O'Loughlin e Raleigh, 2007.

2. Conflitto e guerra

Conflitto e guerra sono termini spesso usati come sinonimi. Tuttavia, qui è importante fare una distinzione: il primo risulta da uno squilibrio socio-politico che può anche sfociare in violenza, senza però raggiungere il livello del secondo, la guerra. Il conflitto va inteso come una condizione di disaccordo causata dalla reale o percepita contrapposizione di bisogni, valori e interessi, mentre la guerra è un conflitto tra gruppi politici che arriva ad includere ostilità armata di grandezza e durata considerevoli. In altre parole, se la guerra nasce da un conflitto, non tutti i conflitti sfociano in una guerra⁵.

Le ragioni che spingono al conflitto sono note: la competizione per l'accaparramento e l'uso di risorse, il desiderio di eliminare l'altro visto come ostacolo o come il "male", la lotta inesorabile per il controllo del territorio. Allo stesso modo, anche l'impatto del conflitto sull'uomo e sull'ambiente è altrettanto intuibile.

Le conseguenze dei conflitti sono altrettanto note: perdite di vite sia civili che militari, distruzione di intere città e gravi danni ambientali, revisioni dei confini i cui esiti lasciano ferite aperte e questioni irrisolte pronte ad esplodere in futuro – si pensi al legame tra l'attuale instabilità geopolitica in Medio Oriente e l'accordo Sykes-Picot.

Le domande che ci poniamo ora sono: quali aspetti dobbiamo considerare per valutare il conflitto, in particolare quello armato, considerata l'attuale arena geopolitica mondiale? Che cosa possiamo apprendere dalla sua analisi?

Per una serie di fattori concomitanti, stiamo vivendo un'epoca di notevole instabilità, caratterizzata da un riaccendersi di tensioni in alcune aree geografiche sensibili. Riguardo al conflitto armato, ci sono almeno due aspetti da considerare per comprendere lo scenario attuale. In primo luogo notiamo che la sua natura è cambiata dopo la fine della Seconda guerra mondiale: gli analisti militari americani hanno coniato il concetto di "guerra di quarta generazione" (4W) per descrivere un conflitto che ha come caratteristica l'incertezza dei confini tra guerra e politica, fra soldati e civili⁶. La facile reperibilità sul mercato nero di diverse tipologie di armi, la fragilità delle istituzioni in alcuni paesi in via di sviluppo e l'inefficacia di interventi internazionali, favoriscono una proliferazione gruppi di guerriglieri, in cui la differenza tra soldati e civili è sempre più indistinta. Lo Stato perde il suo monopolio sulla guerra e gruppi rivoluzionari controllano stabilmente territori più o meno estesi. Se a ciò aggiungiamo l'azione di gruppi terroristici internazionali, vediamo come il confine tra la pace e la guerra divenga sfumato e il

⁵ Giblin B., 2008, pp.3-16.

⁶ Lind W.S., 1989, pp.22-26.

teatro della battaglia amorfo. In tale contesto, l'idea della politica internazionale di intervento, prima diplomatico e poi militare, assomiglia all'operazione di un chirurgo che deve rimuovere cellule maligne prima che queste si diffondano come metastasi compromettendo l'intero corpo e la sua stessa vita. Il problema è che l'intervento delle forze armate spesso non è risolutivo.

In secondo luogo, sebbene la potenza militare conservi la sua importanza e cerchi di far fronte a nuovi tipi di guerra non convenzionale, oggi non costituisce una garanzia di sicurezza nazionale. In una guerra non convenzionale, contano più le strategie messe in atto, l'attività di *intelligence*, il monitoraggio e la prevenzione di attacchi informatici, le politiche di integrazione e di conciliazione tra differenti comunità presenti sul territorio. Ciò che acquista maggiore importanza è, per dirlo con l'espressione di Nye definisce "smart power": la capacità di combinare il potere militare, demografico ed economico (*hard power*) con quello culturale e mediatico (*soft-power*)⁷.

Ad ogni modo, dalla fine della Seconda Guerra del Golfo, non c'è nazione che non preferisca l'avvio di negoziati anche estenuanti al fine di escludere o almeno rimandare il confronto militare, piuttosto che mobilitare le proprie truppe e accendere l'opinione pubblica⁸.

3. Conflitto e connettività

Nonostante i rapporti tra alcuni Stati appaiano turbolenti, l'eventualità di un conflitto armato su scala globale viene considerata un'ipotesi remota, in quanto le diverse nazioni e aree del pianeta sono sempre più connesse da infrastrutture tecnologiche e accordi commerciali, piuttosto che divise sul piano politico. Investimenti nei trasporti portano gli Stati non solo a competere, ma anche a cooperare sul piano economico. Le ingenti somme investite in armamenti a livello mondiale sono inferiori rispetto a quelle spese in collegamenti sia reali che virtuali⁹. I confini tra gli Stati costituiscono le linee classiche di demarcazione e divisione della geografia politica, mentre le infrastrutture sono linee che intersecano e uniscono, secondo una prospettiva che Khanna chiama "geografia funzionale". La connettività plasma regioni

⁷ Nye, 2012, p. 102.

⁸ Del resto, anche nella celebre opera di strategia militare, L'Arte della Guerra attribuita a Sun-Tzu e studiata nelle scuole della Repubblica Popolare Cinese, lo scontro che porta all'annientamento delle forze avversarie non viene presentato come un obiettivo primario. Fondamentale, al contrario, sottomettere il nemico prima di combattere.

⁹ Khanna P., 2016, pp. 20-21.

mediante un'intensificazione delle comunicazioni che porta benefici all'economia e instaura nuovi legami sociali¹⁰. I confini politici, la loro natura dinamica e le tensioni che li investono non sarebbero, dunque, né un limite né una preoccupazione di fronte al potere della connettività, la quale costituirebbe invece il superamento di una concezione del potere legata al territorio.

Tuttavia, Khanna tende a sottovalutare alcuni elementi nelle sue valutazioni, come il peso della componente demografica sul sistema globale e i suoi noti squilibri; l'impatto destabilizzante dei flussi migratori sulle economie e sulle politiche degli Stati; la visione dell'universo urbano, non solo come realtà globale innovativa, ma come un incontro di etnie e culture che, quando non adeguatamente gestito dalla politica, sfocia nel disagio sociale. Ciò finisce in alcuni casi a rafforzare identità nazionali e a determinare le condizioni per conflitti sia interni che internazionali, piuttosto che a unire. Un altro aspetto che viene trascurato sono le conseguenze ambientali delle massicce e rapide trasformazioni di un territorio causate dalla costruzione di infrastrutture, i vantaggi involontari per i traffici delle economie criminali. La necessità di garantire sicurezza porta gli Stati a limitare le libertà inclusa quella di movimento, come risulta evidente anche dall'intensificazione delle procedure di controllo nei luoghi pubblici in seguito ad attentati terroristici.

4. Conflitto urbano e terrorismo

Alcuni studiosi si sono concentrati sulla questione del conflitto partendo da un altro punto di vista, quello del contesto urbano. La città sarà sempre più il luogo in cui le persone si troveranno a vivere. Vari fattori, come l'alta densità abitativa, la presenza di popolazione multietnica, squilibri nel reddito pro capite, il rapporto tra spazio pubblico e l'accumulazione del capitale giocano un ruolo essenziale¹¹. Anche questa tipologia di conflitto, frutto all'apparenza del disagio sociale, in alcuni casi, non può essere compresa oggi senza collegamenti alla realtà politica internazionale. Ai tradizionali fenomeni di insicurezza urbana endemica, infatti, come ad esempio la microcriminalità, si affiancano nuove minacce per i cittadini. Nei paesi interessati al

¹⁰ Il termine viene utilizzato da Khanna per affermare che, al giorno d'oggi, le infrastrutture su scala globale costituiscono un nuovo paradigma: non solo la loro moltiplicazione e intensificazione soppianta le tradizionali divisioni politiche, ma ci informa riguardo al territorio più di quanto non facciano i confini. Il planisfero della *connectography*, ovvero di una "geografia funzionale", dovrebbe rappresentare oltre agli stati, anche grandi metropoli, autostrade, treni, oleodotti, reti informatiche e altri simboli della sempre più interconnessa civiltà globale.

¹¹ Harvey D., 2010, pp. 149-155.

fenomeno terroristico, ogni luogo di frequentazione pubblica diviene *soft target*, campo d'azione di gruppi che trovano il loro sostegno o combattono battaglie nel nome di soggetti politici stranieri¹². La condizione di guerra asimmetrica che ne risulta, in caso di attacchi improvvisi e reiterati, genera un dibattito acceso su cosa significhi essere in stato di guerra e contro chi. Tuttavia, nonostante il legame tra alcuni recenti episodi di terrorismo islamico e le periferie urbane, la conflittualità urbana di matrice politica e religiosa non è certo una novità. L'uso del terrore, ovvero di una violenza indiscriminata con il solo scopo di generare panico nella collettività, costituisce l'essenza della guerra asimmetrica¹³. Il terrorismo odierno di matrice religiosa ha però una sua specificità: mentre quello dell'IRA o dell'ETA era indirizzato all'indipendenza politica nazionale e quello italiano negli Anni di Piombo anche a rivendicazioni socioeconomiche, a partire all'11 settembre 2001 molti attacchi sono diventati transnazionali. Risulta evidente che le modalità per contrastare questo nuovo fenomeno dovranno essere diverse rispetto al passato. La città, con le sue attività e i suoi flussi, la sua diversità etnica ed economica, diviene così lo scenario di una nuova sfida per la sicurezza.

5. Dallo studio della geopolitica ai *peace and conflict studies*

Lo studio della geopolitica fornisce un quadro d'insieme essenziale e realista delle relazioni internazionali: Mackinder, Spykman, Mahan e altri ancora hanno affrontato attraverso la lente della geopolitica le proiezioni geografiche delle dinamiche di potere. Conoscere le basi la geopolitica, infatti, significa apprendere i meccanismi politici del processo di territorializzazione, inteso come prodotto dell'interazione sia pacifica che violenta tra popoli, in un divenire storico fatto di guerre, invasioni, conquiste e continue richieste di riconoscimento identitario dello spazio occupato.

In generale, possiamo affermare che uno studio approfondito in una prospettiva geopolitica consente di ordinare le informazioni provenienti dai diversi mass media e acquisire gli elementi necessari per una valutazione più precisa su un argomento. I media svolgono la funzione di informare un pubblico trasformando fatti in notizie. Un'analisi geopolitica puntuale deve invece spingersi oltre la mera attualità, per inserire i fatti narrati in un contesto più ampio nel quale convergono e vengono sistematizzati. Un *modus operandi* che rimanda inevitabilmente alla concretezza dell'azione: di fronte a

¹² Pisapia D., Lombardi M., 2016, pp. 1-3.

¹³ Agnew J., Muscarà L., 2012, p. 123.

situazioni reali, per le quali sono necessarie soluzioni sul breve e sul medio periodo, è necessario capire quali sono e come agiscono le forze politiche in campo.

Non si tratta di trovare la risposta ai problemi che affliggono un mondo complesso, ma di prendere coscienza della propria appartenenza a un'unica entità risultante da un rapporto di parti diverse. Significa, per quanto possibile, considerare questioni e fatti internazionali da altri punti di vista, interpretando non solo attraverso la ragione ma anche l'empatia, un elemento che dovrebbe entrare a pieno titolo nello studio delle relazioni internazionali. Se l'assetto geopolitico fosse il semplice prodotto della razionalità ci troveremmo a vivere in un mondo decisamente diverso. Di norma, la spiegazione dei conflitti tra nazioni avviene attraverso l'interpretazione di schemi culturali, che vedono il mondo evolversi secondo un disegno preciso ed hegeliano¹⁴, oppure le civiltà contrapporsi e scontrarsi¹⁵. Eppure, esistono interpretazioni alternative che evidenziano il ruolo delle emozioni nello studio del rapporto con l'Altro geopolitico¹⁶. Nel suo discorso, Moisi presuppone una psiche collettiva dei popoli e, tra tutte le emozioni possibili, decide di concentrarsi solo su tre in particolare: l'umiliazione (Medio Oriente), la speranza (Cina e India), la paura (Paesi occidentali). Il suo tentativo ci sembra quello di calarsi nei panni di coloro che vengono considerati gli avversari.

Quale che sia la componente che vogliamo mettere in risalto, razionale, culturale o emotiva, l'approccio dovrebbe essere comunque critico e costruito attorno a un insieme consistente di idee¹⁷. Dovrebbe sfruttare, come vedremo in modo dettagliato nel paragrafo successivo, le potenzialità didattiche offerte dalle pratiche di *roleplay* e *fieldwork*. Si tratta di metodologie utili per inquadrare le diverse visioni del mondo, per trovare punti in comune. Nell'analisi di un conflitto, l'obiettivo dovrebbe essere capire come i gruppi coinvolti sono nati, si sono evoluti, hanno assunto caratteristiche proprie, ottenuto e amministrato il potere, come lo hanno assegnato e gestito, come e perché si arriva ad un conflitto e infine come questo si può risolvere.

In primo luogo, per comprendere un conflitto locale, è necessario collocarlo su una scala più ampia. Ad esempio, lo stato di guerriglia in cui si trovano alcune zone della Repubblica Democratica del Congo, sono legate alla presenza di miniere di coltan, una materia prima strategica per l'industria informatica e delle telecomunicazioni. Ancora, per cercare di comprendere appieno gli scontri in atto tra fazioni in Libia o in Siria, bisogna tenere in considerazione la questione della sicurezza energetica e le politiche estere

¹⁴ Fukuyama F. 1992.

¹⁵ Huntington S. 1997.

¹⁶ Moisi D., 2009.

¹⁷ Raento P., 2010, pp. 190-199.

volte a garantire un'adeguata fornitura di idrocarburi per il proprio fabbisogno nazionale.

In secondo luogo, dopo aver studiato e compreso il quadro globale, la questione va affrontata sul piano pratico della risoluzione. Risolvere un conflitto significa affrontare un processo decisionale di *problem-solving* che prevede la partecipazione di tutte le parti interessate¹⁸. Attraverso il confronto tra le parti si procede ad identificare i bisogni fondamentali da soddisfare. Nelle dinamiche messe in atto da tale confronto si possono sviluppare due tipi di comportamento principale: da un lato la competizione, che può portare ad un'escalation distruttiva, dall'altro la cooperazione, secondo un orientamento costruttivo. In questa fase che ha inizio la negoziazione. Dobbiamo intenderla come un processo di trasformazione in cui la comprensione reciproca è tale da mutare sentimenti e percezioni, riconoscere le ragioni dell'altro, raggiungere un assetto di maggiore equità e giustizia per trovare un accordo. Evidentemente, posizioni inconciliabili possono perdurare a lungo, senza che una soluzione pacifica si renda possibile. La figura del mediatore, diventa allora una guida preziosa in grado di condurre ad una situazione desiderabile e accettata da entrambe le parti.

In sostanza, la risoluzione avviene mediante la costruzione di una mappa del conflitto. Si vanno individuando le contraddizioni che rappresentano l'*empasse*, in un dialogo empatico che identifica parti dimenticate e soprattutto le azioni utili a raggiungere l'obiettivo. Senza questa chiara definizione, ogni sforzo teorico di conciliare le singole intenzioni risulta vano¹⁹. Lo scopo da perseguire è la pace in senso "positivo" (una convergenza che realizzi di fatto una cooperazione duratura), non soltanto una pace in senso "negativo" (la mera cessazione di un conflitto). In tal caso sarebbe soltanto una questione di tempo prima che le ostilità ricomincino.

6. Un approccio interdisciplinare: relazioni internazionali, storia e psicologia politica

Quando alla geografia si associa l'aggettivazione "fisico-antropica", si cerca di sottolineare come questa costituisca uno strumento ideale per la comprensione della complessità del sistema nella sua globalità, per l'interpretazione e la comprensione di fatti, per la maturazione di idee che si tradurranno in comportamenti consapevoli. La stessa ampiezza dello sguardo

¹⁸ Burton, J.W., 1993, pp. 55-64.

¹⁹ Galtung J., 1958, pp. 65-70.

vale anche per la geografia politica e la geopolitica. Se è vero che, tradizionalmente, la geopolitica è stata considerata da alcuni come funzionale alla guerra²⁰, oggi un contributo importante le arriva anche dal campo delle relazioni internazionali e dallo studio dei processi di pacificazione e risoluzione di conflitti. Includendo nel suo orizzonte anche l'analisi del conflitto in questi termini, la geopolitica sposta la sua attenzione dalle manovre militari sui confini e dai giochi di potere, alle politiche sulla sicurezza, allo sviluppo come fattore di protezione e prevenzione, al potere costruttivo delle tecnologie, al ruolo dell'empatia nelle dinamiche alleato/nemico, al rispetto degli esseri umani e dei diritti fondamentali.

Ora, come possiamo tradurre le riflessioni teoriche in pratiche orientate a sviluppare competenze? Nell'ambito delle attività scolastica è certamente utile ricorrere alle tecniche di negoziato, strumento chiave nella dimensione politica dell'agire, che può essere agevolmente implementato nell'insegnamento quotidiano della Geografia. La sua applicazione didattica è ancora più utile se inquadrato in una prospettiva interdisciplinare perché, come vedremo fra poco, permette di coinvolgere materie come la Storia e la Psicologia. Il negoziato consiste notoriamente nel dialogo tra due o più parti (bilaterale o multilaterale) spesso finalizzato alla risoluzione di un conflitto. Il negoziato non si limita esclusivamente alla diplomazia, ma avviene in diversi ambiti, da quello aziendale a quello legale (nei quali si parla più propriamente di "negoziiazione").

Per attuarlo in classe²¹ è necessario seguire un metodo interattivo, in cui gli studenti, posti di fronte ad una situazione-problema di tipo geopolitico, vengano impegnati in sessioni di *role play*. Suddivisi per gruppi, gli studenti si calano nelle parti di soggetti portatori di interessi divergenti, appartenenti a territori distinti e contrapposti, ciascuno con le proprie caratteristiche fisiche, politiche, demografiche, culturali ed economiche. Una volta suddivisi, vengono guidati dal docente nella simulazione del negoziato. Tale attività permette loro di mettersi nei panni degli altri, un gesto fondamentale per capire aspettative e percezioni del rivale, e poi attivare strategie per il raggiungimento dei risultati. Consente anche di sviluppare abilità comunicative interpersonali richieste dal mercato del lavoro: individuare fallacie (errori nascosti nel ragionamento), riconoscere chi e perché segue il principio di *divide et impera* o una situazione *win-win*, sperimentare l'arbitrato e focalizzare le migliori alternative possibili attraverso procedure di *problem solving*.

²⁰ Lacoste Y., 1976.

²¹ Le classi del biennio negli Istituti Superiori sono il destinatario ideale di un'unità didattica che preveda l'uso delle tecniche in oggetto.

I temi attorno ai quali sviluppare un'attività didattica impostata sul negoziato sono vari e collocabili, come già accennato, nell'ambito dell'insegnamento della Storia, della Psicologia e della Geografia che, come previsto anche dalle linee guida ministeriali, contribuisce a dare il "senso" degli avvenimenti correnti sia per formulare valutazioni informate su problemi demografici, economici, socio-culturali, ambientali e soprattutto politici. Non solo è possibile affrontare temi quali la globalizzazione, la sicurezza dei confini, la sostenibilità ambientale, le migrazioni o l'operato dell'Unione Europea. Le situazioni da rappresentare e analizzare durante la lezione possono essere anche eventi storici importanti. La Storia è una disciplina intrinsecamente legata alla geopolitica e il suo studio è imprescindibile per la comprensione dei processi del mondo contemporaneo. Simulare un negoziato aiuta a comprendere in prima persona le ragioni che hanno portato al verificarsi di un evento storico. Non è possibile, ad esempio, capire le rivendicazioni territoriali senza conoscere la storia della regione e dei popoli che la abitano. Gli studenti, se opportunamente guidati, sono indotti a riflettere sulla costruzione di identità etniche, confrontare politiche diverse in relazione ai territori, formare valori e idee, non per aderenza a priori verso la cultura di appartenenza, ma come risultato di un percorso alla scoperta del mondo che abbia preso in considerazione diversi elementi e li abbia attentamente valutati.

Una delle questioni che più di altre trarrebbe beneficio da un approccio interdisciplinare è quello della cittadinanza. Per comprendere cosa significhi essere cittadino, infatti, è necessario affrontare il tema del nazionalismo e dell'identità politica, arrivando così a coinvolgere un'altra disciplina: possiamo affidarci, infatti, anche alla psicologia politica, che studia il comportamento politico da una prospettiva psicologica. La Psicologia politica mira alla comprensione della relazione tra gli individui e i contesti influenzati da credenze, motivazioni, percezione, cognizione, strategie di apprendimento, socializzazione – una corrente che ha preso vita in Italia con Vilfredo Pareto e Gaetano Mosca.

In tal modo, l'azione combinata delle materie coinvolte in un approccio interdisciplinare alla geopolitica, può favorire l'emergere di competenze trasversali e la costruzione di un sapere integrato. Tale azione è ancora più efficace se viene condotta attraverso un lavoro di squadra.

In conclusione, fare geopolitica significa confrontarsi con problemi all'ordine del giorno attraverso un'analisi che si affida a discipline diverse. Più cerchiamo di trovare connessioni tra la fragilità del rapporto uomo-ambiente, le dinamiche demografiche, l'incontro-scontro tra culture, i sistemi del potere politico ed economico, la vulnerabilità delle frontiere, più siamo preparati a comprendere il conflitto e le sfide che il futuro ci riserva. Di fronte a una tale complessità tematica, una programmazione interdisciplinare per

competenze permette certamente di ottenere migliori risultati e di arricchire il percorso formativo degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Agnew J. (2003), *Geopolitics. Re-visioning world politics*, Routledge, London.
- Agnew J., Muscarà L. (2012), *Making Political Geography*, Rowman & Littlefield, Lanham.
- Burton, J.W. (1993), "Conflict Resolution as a Political Philosophy", in Sandole D.J.D. e Van der Merwe H. (ed.), *Conflict Resolution Theory and Practice: Integration and Application*, Manchester University Press, Manchester e New York, pp.55-64.
- Fukuyama F. (1992), *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Rizzoli, Milano.
- Galtung J. (1958), *Theories of Conflict*, Columbia Press, New York.
- Giblin B. (2008), "Éditorial", *Hérodote*, 130, pp. 3-16.
- Gottman J. (1973), *The Significance of Territory*, University of Virginia Press, Charlottesville.
- Harvey D. (2010), *L'Enigma del Capitale*, Feltrinelli, Milano.
- Huntington S. (1997), *Lo scontro di civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Garzanti, Milano.
- Khanna P. (2016), *Connectography*, Random House, New York.
- Lacoste Y. (1976), *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*, Maspéro, Paris.
- Lind W.S. (1989), *Understanding Fourth Generation War*, Marine Corps Gazette, Ottobre 1989, pp. 22-26.
- Moisi D. (2009), *Geopolitica delle emozioni: le culture della paura, dell'umiliazione e della speranza stanno cambiando il mondo*, Garzanti, Milano.
- Newman D., A. Paasi, (1998) "Fences and neighbours in the post-modern world: Boundary narratives in political geography", *Progress in Human Geography*, 22(2), pp.186-207.
- Nye J. (2012), *Smart Power*, Laterza, Roma.
- O'Loughlin J., Anselin L. (1991) "Bringing geography back to the study of international relations: Spatial dependence and regional context in Africa, 1966-1978", *International Interactions*, 17, pp. 29-61.
- O'Loughlin J., Raleigh C. (2007), "The spatial analysis of civil war violence", in K. Cox, M. Low, J. Robinson (ed.), *A Handbook of Political Geography*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Paasi A. (1996), *Territories, Boundaries, and Consciousness: The Changing Geographies of the Finnish-Russian Boundary*, Wiley, New York.
- Pisapia G., Lombardi M. (2016), *Attacco ai grandi eventi: percezione reale o minaccia costante?*, Commentary, ISPI.

- Raento P., Minghi J., Cox K., Davidson F., Flint C., Herb G. (2010). "Interventions in teaching political geography in the USA", *Political Geography*, 29, pp.190-199.
- Rumley D., Minghi J. (1991), *The Geography of Border Landscapes*, Routledge, New York.
- Sack R. D. (1986), *Human Territoriality: Its Theory and History*, Cambridge University Press, Cambridge.

9. Includere con la Geografia: l'identità e il ruolo di genere nelle culture del mondo

*di Andrea Soggiu**

1. Educare alla diversità di genere per contribuire alla costruzione di una scuola inclusiva

Nella nostra scuola parlare di sessualità, anche di quella eterosessuale, è molto difficile, ma necessario. Ancora più difficile è toccare il tema dei transgender, ma è proprio su questa realtà che intendiamo portare l'attenzione: la scuola, nell'ottica di un'educazione inclusiva, deve tenere conto anche di questa diversità.

Educare alla diversità, secondo Batini, significa:

- insegnare la capacità di guardarsi negli altri come in uno specchio complesso, per riconoscervi quanta sfumatura dell'altro/a ci sia dentro di noi;
- riconoscere quanto di differente, di fuori dalla norma, di non appartenente alla maggioranza sia in ciascuno di noi;
- ampliare il numero e il repertorio dei significati possibili, per poterli attribuire personalmente alle esperienze che viviamo e alle relazioni che intrecciamo, e per non cadere nei significati proposti da etichette mediatriche;
- lasciare spazio alle emozioni, consentire che siano espresse, aiutare a rifletterci, a viverle e gestirle, nel rispetto degli altri, imparando a separare emozioni e comportamenti¹.

* Dottore di Ricerca in "Geografia Umana e Fisica", Università degli Studi di Padova.

¹ Batini F., 2014, p. 45.

La costruzione di una scuola inclusiva, rispettosa delle differenze, capace di offrire a ciascuno strumenti e competenze adeguate alla gestione del proprio futuro, implica:

- il riconoscimento della dignità di ogni persona e il suo diritto al rispetto degli altri;
- il diritto di ciascuno alla possibilità di costruirsi e perseguire la propria piena realizzazione².

Nella riforma della “Buona Scuola” (Legge n. 107 del 13 luglio 2015, art. 16 comma 1) troviamo indicazioni ad attuare i

principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l’educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori sulle tematiche indicate dall’articolo 5, comma 2, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, convertito, con modificazioni, dalla legge 15 ottobre 2013, n. 119³.

² *Ibidem*, p. 46.

³ I riferimenti legati alla formulazione del comma 1 dell’art. 16 della Legge 107/2015 (riforma della “Buona Scuola”) si articolano in modo complesso. È utile fare un po’ di chiarezza qui di seguito. Alcune indicazioni si sviluppano attraverso provvedimenti legati fra loro con modalità simili ad una matrioska russa, altre no. Il primo rimando è al punto 5.2 del “Piano d’azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere”, documento redatto dal Ministero delle Pari Opportunità ed adottato con Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 7 luglio 2015. Il Piano d’azione straordinario è stato previsto dall’art. 5 del Decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, convertito, con modificazioni, dalla Legge 15 ottobre 2013, n. 119 (recante «Disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere, nonché in tema di protezione civile e di commissariamento delle province»). Il piano straordinario nelle “Linee di indirizzo ‘Educazione’”, Allegato B, applicando il comma 2, lettera c) dell’art. 5, recepisce gli artt. 12 e 14 della Convenzione di Istanbul (Convenzione del Consiglio d’Europa contro la violenza sulle donne e la violenza domestica), firmata l’11 maggio 2011 e ratificata dall’Italia nel 2013. Oltre a questi documenti concatenati fra loro, si rimanda anche ad altre due fonti. La prima è l’art. 16, comma 1, lettera d), del Decreto-legge 12 settembre 2013, n. 104, convertito e modificato con la Legge 8 novembre 2013, n. 128 (recante «Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca»). La seconda è il documento del MIUR pubblicato il 13 aprile 2015, relativo alle “Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyberbullismo”.

2. Le componenti dell'identità sessuale e gli assunti mistificanti del *genderismo* o teoria del *gender*

Lo sviluppo puberale, il confronto con la sessualità e la sperimentazione delle prime relazioni affettive-sessuali rappresentano una delle sfide più difficili dell'adolescenza. In questi anni e attraverso le prime esperienze, gli adolescenti costruiscono dentro di sé la propria identità sessuale. Nell'ambito della psicologia del comportamento, sono state descritte le quattro componenti dell'identità sessuale: il sesso biologico, l'identità di genere, il ruolo di genere e l'orientamento sessuale⁴.

Il sesso biologico indica il fatto che una persona è anatomicamente maschio o femmina. Non sempre però il sesso è chiaramente definito alla nascita. Infatti nascono bambini che vengono definiti intersessuali (*intersex*), cioè con caratteristiche sia maschili che femminili⁵.

L'identità di genere indica un continuo e persistente senso di sé come maschio o come femmina⁶.

⁴ Montano A., Santoni B., 2009, pp. 150-159; Batini F., 2014, pp. 17-24.

⁵ Tutti gli ermafroditi sono *intersex*, ma non tutti gli *intersex* sono ermafroditi. Infatti «la maggioranza delle forme di intersessualità non è visibile alla nascita. È il caso, per esempio, delle ragazze con una completa insensibilità agli androgeni (AIS): generalmente nascono con un fenotipo tipicamente femminile e possono scoprire di avere cromosomi XY all'età della pubertà, dopo essersi sottoposte ad esami per accertare le cause dell'assenza di menarca. Lo stesso dicasi per i maschi con cromosoma "XXY" (persone con la cosiddetta Sindrome di Klinefelter), che possono venire a conoscenza della propria intersessualità in un percorso di analisi dei motivi dell'infertilità. I casi di nascite con genitali "ambigui" (ermafroditi), rispetto alle definizioni tradizionali del femminile e del maschile, sono una minoranza. Secondo i dati di Schober (2001), la sindrome di Klinefelter riguarda 1 nascita su 1.000, l'AIS 1 caso su 13.000, mentre la parziale insensibilità agli androgeni o i casi di ovotestis (sono casi in cui una gonade ha funzioni e struttura contemporaneamente di ovaio e testicolo) hanno un'incidenza rispettivamente di 1 su 130.000 e di 1 su 83.000 nascite. La percentuale di incidenza dell'intersessualità dipende da quali variazioni si considerano e da quali definizioni si usano (l'OII, Organization Intersex International, suggerisce a riguardo che «just as we have no clear, essentialist definition of what a woman or a man is, we should not expect to have a fixed, essentialist definition of what intersex is»). Secondo la biologa Fausto-Sterling l'1,7% dei neonati può essere definito intersessuale; l'Intersex Society of North America (ISNA) afferma che 1 bambino ogni 2.000 mostra un certo grado di intersessualità; secondo l'equipe del biologo Page circa il 7-10% della popolazione presenta variazioni cromosomiche che non rientrano nella categorizzazione dicotomica XX e XY». Balocchi M., 2010, p. 1; Montano A., Santoni B., 2009, pp. 150-159; Batini F., 2014, pp. 17-24. Dati statistici e definizioni verificati consultando le seguenti fonti: Baird V., 2003, p. 111; Sax L., 2002, p. 174; Schober J., 2001, p. 2352; <<http://www.intersexualite.org/Who-owns-our-bodies.html>> consultato da Balocchi M. il 13/06/2010 per la citazione dell'OII; <<http://www.isna.org/faq/frequency>> consultato il 18/11/2016.

⁶ Money J., Tucker P., 1980 (ed. orig. 1975).

Non sempre il sesso biologico e l'identità di genere coincidono⁷. Quando una persona non si identifica con il proprio sesso biologico, è a disagio con il proprio corpo e vorrebbe esprimere il proprio genere con attributi diversi da quelli del proprio sesso anatomico: siamo di fronte ad una disforia di genere o disturbo di identità di genere⁸. Ci riferiamo a queste persone con il termine transessuale o transgender. Transessuale è chi intraprende un processo volto a modificare i propri caratteri fisici e i propri genitali rendendosi il più possibile somigliante alle persone del sesso biologico opposto. Transgender è invece chi sceglie un'identità intermedia tra un genere e l'altro, inserendosi in un *continuum* che comunque riconosce come estremi l'essere maschio o femmina⁹.

Il ruolo di genere è il comportamento manifesto che si adotta in ambito sociale rispetto al proprio genere¹⁰, rappresenta tutto ciò che una persona dice o fa per indicare agli altri o a se stessa, il grado della sua mascolinità, femminilità o ambivalenza. Il ruolo di genere è l'espressione esteriore dell'identità di genere ed è influenzato dalle norme e aspettative culturali e sociali dominanti e varia notevolmente nelle epoche storiche e nelle società attuali¹¹.

L'orientamento sessuale descrive la tendenza di una persona a rispondere eroticamente e affettivamente in base al sesso del proprio partner¹² (distinguiamo quindi l'orientamento eterosessuale, bisessuale e omosessuale)¹³.

⁷ La differenza tra sesso biologico e identità di genere è stata introdotta per la prima volta da Stoller nel 1968 (Stoller R., 1968).

⁸ Montano A., Santoni B., 2009 pp. 150-159; Batini F., 2014, pp. 17-24.

⁹ Bernini L., 2010, p. 13.

¹⁰ Bottone M., Valerio P., Vitelli R., 2004.

¹¹ Montano A., Santoni B., 2009 pp. 150-159; Batini F., 2014, pp. 17-24.

¹² *Ivi*.

¹³ Negli anni Cinquanta lo scienziato Alfred Kinsey assieme ai suoi collaboratori, condusse una ricerca fondamentale sull'orientamento sessuale dimostrando come la maggior parte delle persone hanno pensieri erotici e fantasie su entrambi i sessi, anche se soltanto una minoranza traduce tali fantasie in comportamenti reali. Kinsey concluse che l'orientamento sessuale non è rigidamente dicotomico (eterosessuale/omosessuale), ma si estende lungo un *continuum*, descritto attraverso una scala che da lui prende il nome: la *scala di Kinsey*. Questa scala è una linea con cinque tappe: parte da "quasi esclusivamente eterosessuale" e passando per "prevalentemente eterosessuale", "bisessuale", "prevalentemente omosessuale", arriva a "quasi esclusivamente omosessuale". Il nostro orientamento sessuale non è statico, rigido e immutabile: nel corso della vita varia, anche se alcune persone lo vivono come immutabile, altre in modo fluido. Anche se la *scala di Kinsey* è riduttiva e limitata nel descrivere la complessa fenomenologia dell'identità sessuale, va riconosciuto il merito a Kinsey di aver messo in discussione la rigida dimensione dicotomica dell'orientamento sessuale e di aver definito per primo l'omosessualità come variante naturale della sessualità umana (Kinsey A.C. *et al.*, 1950 - ed. orig. 1948 -; Kinsey A.C. *et al.*, 1956 - ed. orig. 1953 -; Montano A., Santoni B., 2009, pp. 154-155).

Nella società occidentale è fortemente radicata la convinzione, che i sessi siano due, che non possano essere modificati e che l'identità di genere sia basata su dati biologici. Questo pregiudizio, che divide e classifica dalla nascita in modo dicotomico le persone in maschi e femmine, prende il nome di *genderismo* o teoria del *gender*¹⁴.

Gli esseri umani non si dividono in modo dicotomico in maschi e femmine come abbiamo dimostrato in precedenza accennando all'esistenza di individui biologicamente intersessuali. Inoltre non per tutte le persone vi è corrispondenza tra sesso biologico e identità di genere. Queste persone sono chiamate transgender e la loro difficoltà esistenziale deriva dal fatto di non essere riconosciute come "terzo genere" e di essere costrette ad accettare il sesso biologico definito alla nascita, o a intraprendere un lungo percorso per essere identificate come appartenenti al sesso opposto (cure ormonali, interventi chirurgici, fino al cambio dell'identità anagrafica).

Lo studio della geografia è un'ottima occasione per prendere consapevolezza di come questa dicotomia sia legata alla nostra cornice culturale.

3. L'identità di genere in età evolutiva e a scuola

La maggioranza dei bambini cresce riconoscendosi nel proprio sesso biologico e sviluppa la propria identità di genere coerentemente ad esso, apprendendo i propri comportamenti e atteggiamenti in conformità al ruolo di genere che la società ritiene loro adeguati. Tuttavia una minoranza prova o esprime disagio rispetto alle proprie caratteristiche anatomiche¹⁵.

Indipendentemente dalle cause e dagli esiti, i bambini con disturbo dell'identità di genere comunemente sperimentano un notevole isolamento dovuto a difficoltà nelle relazioni e possono diventare vittime di bullismo¹⁶.

Durante l'adolescenza, attraverso lo sviluppo puberale e la comparsa dei caratteri sessuali secondari, il sentimento di essere uomo o donna si definisce in modo più netto e l'espressione del proprio genere diviene un aspetto centrale non solo della propria identità, ma anche del proprio ruolo all'interno delle relazioni sociali. Di fronte ad un corpo che cambia ed esprime in modo sempre più netto la conformità ad un sesso cui non si sentono di appartenere, i giovani transgender non possono più negare o rimuovere la propria condizione, ma sono costretti a confrontarsi con il proprio dramma interiore¹⁷.

¹⁴ Santoni B., 2009, p. 80.

¹⁵ Montano A., Santoni B., 2009, pp. 177-179.

¹⁶ *Ivi*.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 179-181.

Se nell'infanzia [le persone transgender] potevano ancora pensare ad una soluzione 'magica', immaginando che crescendo si sarebbero trasformate nel sesso opposto, oppure sarebbero rimaste in una sorta di condizione 'neutra', 'asessuata', adesso i cambiamenti del loro corpo li mettono di fronte alla realtà senza possibilità di fuga o ambiguità¹⁸.

Prigionieri di un corpo cui sentono di non appartenere, confusi rispetto alla loro identità e incapaci di esprimere o di vedere riconosciuta all'esterno la percezione che hanno di sé, gli adolescenti transgender vivono spesso il periodo delle scuole come gli anni più difficili¹⁹.

La presa di coscienza e la definizione della propria identità sessuale da parte degli adolescenti transgender appare complicata dal momento che la realtà transgender è rara e ancora meno visibile di quella omosessuale²⁰.

4. Il “terzo genere” nelle culture del mondo: una proposta didattica

Il carattere mutevole dei valori e dei significati nello spazio e nel tempo è una delle indicazioni presenti nell'Asse Culturale Storico Sociale della normativa della nostra scuola²¹, e lo studio della Geografia costituisce un'ottima occasione per sperimentare le differenze attraverso l'incontro con l'altro.

Alcune culture e società del mondo, in diffonità da quello che succede nella realtà occidentale basata sulla dicotomia maschile/femminile, riconoscono l'esistenza di un “terzo genere” o *cross-gender*²².

Si presenta qui di seguito una proposta didattica per educare alla differenza di genere.

- Fase di attivazione. Le occasioni per introdurre l'argomento agli alunni possono essere le più diverse: dalla cronaca si possono far leggere notizie

¹⁸ *Ibidem*, p. 179.

¹⁹ *Ibidem*, pp. 179-181.

²⁰ *Ivi*.

²¹ Vedi allegato all'art. 2 «Acquisizione di saperi e competenze», comma 1, del Decreto Ministeriale n. 139, datato 22 agosto 2007, recante «Norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione».

²² Letteralmente *attraversatore/trice di genere*.

che riguardano persone transgender che occupano posizioni di rilievo²³, oppure offrire la proiezione di film come *La vergine giurata*²⁴ di Laura Bispuri, o *Transindia*²⁵ di Meera Darji.

- *Brainstorming*. Per far emergere le conoscenze e le opinioni degli studenti si possono raccogliere le riflessioni sulla differenza fra sesso biologico, identità di genere e ruolo di genere, attraverso un *brainstorming*.

- Il “terzo genere” nel mondo. Presentazione agli alunni di alcune culture e società dove la dicotomia maschio/femmina non è così netta: con l’obiettivo di far prendere consapevolezza ai discenti di come nella nostra società l’identità di genere e il ruolo di genere prevedono solo la dicotomia maschio/femmina, si illustrano alcune culture e società che riconoscono l’esistenza di un “terzo genere”.

Le realtà più documentate sono quella indiana (in particolare dei grandi centri del Nord), quella di alcuni gruppi di nativi americani, quella di alcuni gruppi nei Balcani occidentali e quella brasiliana (della città di Salvador).

L’esistenza di un “terzo genere” in India, presso i nativi d’America e in Brasile ha una giustificazione di tipo religioso.

Nelle maggiori città dell’India settentrionale sono presenti due tipi di “terzo genere”: le *Hijira* e le *Sādhin*. Le *Hijira* culturalmente definite “né uomo né donna, sia uomo sia donna”, nascono maschi e attraverso una trasformazione chirurgica rituale diventano un “terzo genere”. Le *Sādhin* sono una variante femminile di genere, in quanto donne biologiche che rinunciano al matrimonio e scelgono di vestirsi e comportarsi come uomini. La com-

²³ A titolo di esempio: <<http://27esimaora.corriere.it/articolo/lezioni-dellazienda-ai-colleghi-per-tutelare-la-manager-trans/>> consultato il 21/11/2016, oppure <http://www.corriere.it/sport/16_gennaio_25/cio-nuove-regole-partecipare-olimpiadi-gli-atleti-transgender-31667a5e-c349-11e5-b326-365a9a1e3b10.shtml> consultato il 21/11/2016.

²⁴ Tratto dall’omonimo libro di Elvira Dones, la pellicola narra la vicenda di una donna dei balcani che in giovane età decide di non conformarsi al modello culturale di donna sottomessa e madre, ma di diventare una donna che si comporta da uomo, aderendo ad una figura contemplata dalla cultura balcanica denominata “vergine giurata”, che prevede il rifiuto tutti gli usi e costumi adottati culturalmente dalle femmine, e l’acquisto di tutti gli usi e costumi adottati culturalmente dai maschi. Il passaggio dalla condizione di femmina a quella di maschio avviene attraverso un giuramento solenne in presenza di parenti e di autorità locali.

²⁵ La pellicola narra la vita della Comunità Transgender (*Hijira*) di Ahmedabad, in India. Le *Hijira* sono persone “sia uomini sia donne”, ma anche “né uomini né donne”. Il loro ruolo racchiude in sé molte contraddizioni: la loro identità ideale è quella di ascete caste, tuttavia hanno molte relazioni sessuali; a loro è garantito il potere della dea e svolgono rituali in suo nome, tuttavia vengono ritenute socialmente marginali (appartengono alla casta più bassa), e hanno scarsa considerazione. Nonostante ciò il loro ruolo è supportato da una cultura religiosa che conferisce alla variazione di genere un significato positivo e assegna alle *Hijira* un particolare potere spirituale (Nanda S., 2007, p. 35 - trad. it. Coppola M.M.).

plexsa posizione sociale di queste figure si articola e si iscrive nelle tradizioni, nei miti di origine e nella storia della religione induista. Anche se il contesto sociale e religioso indiano riconosce la dicotomia culturale e fisica del maschile e del femminile, le varianti e le trasformazioni di genere sono contemplate. Alle *Hijira* e alle *Sādhin*, viene conferito uno status differenziato, culturalmente istituzionalizzato. Le *Hijira* in particolare svolgono un ruolo rituale e performativo nell'ambito dell'ascetismo induista, il che conferisce loro importanza, potere e significato²⁶.

Anche nelle culture dei nativi d'America, l'esistenza di un "terzo genere" è collegata alla spiritualità religiosa (in particolare al potere dei sogni e delle visioni). I coloni europei chiamarono questo tipo di persone *berdache*, da *bardaj*, termine che indicava le persone omosessuali o i ragazzi effeminati, perché la cultura europea non era in grado di ipotizzare l'esistenza di un genere altro dal maschio e dalla femmina. Invece la mitologia di questi popoli narra che questo genere, denominato *two-spirits*²⁷, sia stato creato contemporaneamente a quello maschile e femminile. Gli indigeni americani chiamano *two-spirits* le persone che assumono parzialmente o in gran parte lo stile, le occupazioni e lo status sociale (incluso quello civile) del sesso opposto. I *two-spirits* potevano scegliere se assumere l'aspetto e il ruolo di un maschio o di una femmina. Erano visti come possessori di uno status speciale e visti come profeti e visionari; erano spesso consultati dagli anziani e dai capi perché considerati connessi con il "Grande Spirito"²⁸. La figura del *two-spirits* è presente in molte tribù, le più documentate sono i Pueblo, i Navajo e i Mohave²⁹.

Invece l'esistenza di un "terzo genere" nei Balcani occidentali ha una giustificazione collegata alla condizione subalterna del genere femminile, rispetto allo status sociale economico del genere maschile. Nei Balcani occidentali è stata documentata, in vari periodi a partire dalla prima metà dell'Ottocento, l'esistenza di femmine biologiche vestite in abiti maschili e spesso con armi, impegnate in lavori da uomo. La società le riconosce in quanto uomini e vengono chiamate vergini giurate poiché tenute alla castità³⁰. Le vergini giurate assumono un'identità sociale maschile nella propria giovi-

²⁶ Bisogno F., Ronzon F., 2007 pp. 12-13; Nanda S., 2007, pp. 19-38 (trad. it. Coppola M.M.).

²⁷ Il termine considera la coesistenza di due identità di genere (*spirits*), quella maschile e quella femminile, in un'unica persona.

²⁸ Il Creatore dell'universo, Dio, secondo il panteismo dei nativi d'America.

²⁹ Roscoe W., 2007, pp. 39-86 (trad. it. Bucchioni C.).

³⁰ Sono un fenomeno in via di estinzione (Grémaux R., 2007, pp. 177-219; trad. it. Guazzo P.).

nezza, su iniziativa o con la tacita approvazione della famiglia e del più ampio ambito comunitario di appartenenza, per sostituire l'erede maschio deceduto o mai concepito dai genitori. Essere vergini giurate implica un attraversamento sociale permanente e istituzionalizzato. Nella cultura balcanica le vergini giurate sono un "terzo genere": sono femmine, ma sono considerate distinte dalle donne divenute tali attraverso il matrimonio e la maternità, e dagli uomini biologicamente maschi³¹.

In India e presso i nativi americani nel "terzo genere" si riconoscono persone che scelgono quale identità di genere assumere, nei Balcani troviamo le donne che scelgono definitivamente un'identità di genere maschile. A Salvador in Brasile il "terzo genere" invece, può essere assunto in modo permanente (*travestis*) o temporaneo (*transformistas*). I *transformistas* sono paragonati alla categoria di "artista *drag-queen*"³². La maggior parte dei *transformistas* praticano il *cross-dressing*³³ e presentano una identità di genere femminile in un preciso contesto spazio-temporale e non lungo tutto l'arco della giornata e non in tutte le occasioni. Le *travestis* invece adottano abiti, espressioni gestuali e stili che sono considerati di genere femminile, operano mutilazioni corporee permanenti o semi-permanenti e si fanno chiamare con nomi femminili³⁴. Anche in questo caso, come in quello dell'India e dei nativi americani, la giustificazione culturale e sociale dell'esistenza del "terzo genere" è data dalla religione locale più diffusa, il *Candomblé* (di origine afro-brasiliana) di cui è seguace il 90% delle *travestis*³⁵. In questa religione si venerano gli *orixás*, fusione dei santi cattolici con le divinità africane, che possono essere maschi, femmine e intersessuali. Gli iniziati diventano "santi maschi", "sante femmine" o "santi intersessuali", in accordo con la corrispondenza fra gli elementi della propria personalità e quelli della rispettiva divinità che più li rappresenta³⁶.

Alla fine del percorso è interessante rilevare se e come si sia modificata l'opinione rispetto alla dicotomia maschile/femminile, chiedendo agli studenti di compilare un questionario anonimo.

³¹ *Ivi*.

³² Uomini che si vestono e si comportano da donne all'interno di spettacoli di intrattenimento e umoristici, prevalentemente serali e notturni (Batini F., 2011, p. 100).

³³ L'attraversamento di genere praticato indossando abiti del sesso biologico opposto.

³⁴ Oliveira N.M., 1986.

³⁵ Secondo le stime del "Grupo Gay da Bahia" (GGB), il più rilevante gruppo per i diritti gay di Salvador (Cornwall A., 2007, pp. 143-144 - trad. it. Guazzo P.).

³⁶ *Ibidem*, pp. 143-175.

5. Conclusioni

La proposta elaborata in questo contributo nasce dalla sollecitazione rivolta agli insegnanti, nella riforma della “Buona Scuola” (Legge n. 107 del 13 luglio 2015, art. 16 comma 1), affinché si adoperino per educare all'affettività, al rispetto delle diversità e delle pari opportunità di genere e al superamento degli stereotipi di genere.

Gli insegnanti si trovano spesso soli e impreparati ad affrontare problematiche relative al bullismo transfobico e alla discriminazione verso gli adolescenti transgender³⁷. Tuttavia attraverso l'educazione si può promuovere un atteggiamento aperto e stimolare riflessioni su questi argomenti, producendo un cambiamento significativo da un punto di vista sociale e culturale, che affermi i valori di libertà, autodeterminazione, rispetto e integrazione delle diversità.

L'analisi di esempi di “terzo genere” nelle culture non occidentali può portare a riflettere i ragazzi in modo critico, concependo la variabilità di genere come un dato naturale.

La geografia può ricoprire un ruolo di prim'ordine nell'includere ogni tipo di diversità, in questo caso quella di genere.

Riferimenti bibliografici

- Allport G.W. (1973), [ed. orig. 1954], *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Baird V. (2003), *Le diversità sessuali*, Carocci, Roma.
- Balocchi M., (2010), *L'Invisibilizzazione dell'Intersessualità in Italia*, Convegno Internazionale “Spaces of Difference”, Milano, 20-21 Ottobre 2010, p. 1, al link <<http://www.archivio.formazione.unimib.it/DATA/hot/677/balocchi.pdf>> consultato il 28/12/2016.
- Batini F. (2011), *Comprendere la differenza. Verso una pedagogia dell'identità sessuale*, Armando editore, Roma.
- Batini F. (2014), “I differenti costrutti per definire l'identità sessuale”, in Batini F., *Identità sessuale: un'assenza ingiustificata. Ricerca, strumenti e informazioni per la prevenzione del bullismo omofobico a scuola*, I quaderni della ricerca n. 08, Loescher editore, Torino, pp. 17-24.
- Batini F. (2014), “Ripensare l'educazione? Per una pedagogia dell'identità sessuale”, in Batini F., *Identità sessuale: un'assenza ingiustificata. Ricerca, strumenti e informazioni per la prevenzione del bullismo omofobico a scuola*, I quaderni della ricerca n. 08, Loescher editore, Torino, pp. 45-49.

³⁷ Batini F., 2014, p. 49.

- Batini F. (2014), "Strategie e strumenti per una didattica inclusiva", in Batini F., *Identità sessuale: un'assenza ingiustificata. Ricerca, strumenti e informazioni per la prevenzione del bullismo omofobico a scuola*, I quaderni della ricerca n. 08, Loescher editore, Torino, pp. 51-54.
- Bernini L. (2010), *Maschio e Femmina Dio li creò!? Il sabotaggio transmodernista del binarismo sessuale*, DuemilaWatt di controcorrente, Il Dito e la Luna, Milano, p. 13.
- Bisogno F., Ronzon F. (2007), *Introduzione*, in Bisogno F., Ronzon F., a cura di, *Altri generi. Inversioni e variazioni di genere tra culture*, DuemilaWatt di controcorrente, Il Dito e la Luna, Milano, pp. 12-13.
- Bottone M., Valerio P., Vitelli R. (2004), *L'enigma del transessualismo – Riflessioni cliniche e teoriche*, FrancoAngeli, Milano.
- Cornwall A. (2007), *Identità e ambiguità di genere fra travestiti a Salvador, Brasile*, [trad. it. Guazzo P.] in Bisogno F., Ronzon F., a cura di, *Altri generi. Inversioni e variazioni di genere tra culture*, DuemilaWatt di controcorrente, Il Dito e la Luna, Milano, pp. 143-175.
- Grémaux R. (2007), *Donna diventa uomo nei Balcani*, [trad. it. Guazzo P.] in Bisogno F., Ronzon F., a cura di, *Altri generi. Inversioni e variazioni di genere tra culture*, DuemilaWatt di controcorrente, Il Dito e la Luna, Milano, pp. 177-219.
- Kinsey A.C. et al. (1950), [ed. orig. 1948], *Il comportamento sessuale dell'uomo*, Bompiani, Milano.
- Kinsey A.C. et al. (1956), [ed. orig. 1953], *Il comportamento sessuale della donna*, Bompiani, Milano.
- Money J., Tucker P. (1980), [ed. orig. 1975], *Essere uomo, essere donna. Uno studio sull'identità di genere*, Feltrinelli, Milano.
- Montano A., Santoni B. (2009), *Identità sessuali diverse in adolescenza – par. 2. Le componenti dell'identità sessuale*, in Batini F., Santoni B., a cura di, *L'identità sessuale a scuola*, Liguori editore, Napoli, pp. 150-159.
- Montano A., Santoni B. (2009), *Identità sessuali diverse in adolescenza – par. 4. Lo sviluppo atipico di genere*, in Batini F., Santoni B., a cura di, *L'identità sessuale a scuola*, Liguori editore, Napoli, pp. 177-179.
- Montano A., Santoni B. (2009), *Identità sessuali diverse in adolescenza – par. 4.2 Giovani 'trans' a scuola*, in Batini F., Santoni B., a cura di, *L'identità sessuale a scuola*, Liguori editore, Napoli, pp. 179-181.
- Nanda S. (2007), *Hijra e Sādhin. Né uomo né donna in India*, [trad. it. Coppola M.M.] in Bisogno F., Ronzon F. (a cura di), *Altri generi. Inversioni e variazioni di genere tra culture*, DuemilaWatt di controcorrente, Il Dito e la Luna, Milano, pp. 19-38.
- Oliveira N.M., (1986), *As 'monas' da Casa Amarela: os travesties na espelho da mulher*, MA Thesis, Univesidade Federal de Bahia.
- Roscoe W. (2007), *Come diventare berdache. Verso una analisi unificata della diversità di genere*, [trad. it. Bucchioni C.] in Bisogno F., Ronzon F., a cura di, *Altri generi. Inversioni e variazioni di genere tra culture*, DuemilaWatt di controcorrente, Il Dito e la Luna, Milano, pp. 39-86.

- Sax L. (2002), "How Common Intersex? A Response to Anne Fausto-Sterling", *Journal of Sex Research*, 39 (3), p. 174.
- Schober J. (2001), "Sexual Behaviors, Sexual Orientation and Gender Identity in Adult Intersexuals: a Pilot Study", *The Journal of Urology*, 165 (6), p. 2352.
- Stoller R. (1968), *Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Femininity*, Science House, New York.

Leggi e riferimenti normativi (in ordine cronologico)

- Allegato all'art. 2 «Acquisizione di saperi e competenze» Asse Culturale Storico Sociale, comma 1, del Decreto Ministeriale n. 139, del 22 agosto 2007, recante «Norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione».
- Artt. 12 e 14 della Convenzione di Istanbul (Convenzione del Consiglio d'Europa contro la violenza sulle donne e la violenza domestica), firmata l'11 maggio 2011 e ratificata dall'Italia nel 2013.
- Articolo 5, comma 2, lettera c) del Decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, convertito, con modificazioni, dalla Legge 15 ottobre 2013, n. 119 (recante «Disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere, nonché in tema di protezione civile e di commissariamento delle province»).
- Art. 16, comma 1, lettera d), del Decreto-legge 12 settembre 2013, n. 104, convertito e modificato con la Legge 8 novembre 2013, n. 128 (recante «Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca.»).
- Documento del MIUR pubblicato il 13 aprile 2015, relativo alle "Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyberbullismo".
- Punto 5.2 del "Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere", documento redatto dal Ministero delle Pari Opportunità ed adottato con Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 7 luglio 2015. Il Piano d'azione straordinario è stato previsto dall'art. 5 del Decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, convertito, con modificazioni, dalla Legge 15 ottobre 2013, n. 119 (recante «Disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere, nonché in tema di protezione civile e di commissariamento delle province»), con Allegato B "Linee di indirizzo 'Educazione'".
- Comma 1 dell'art. 16 della Legge n. 107 del 13 luglio 2015 (riforma della "Buona Scuola").

Film e documentari

- La vergine giurata* (Italia, Albania, Svizzera, Albania, Germania, Kosovo, 2015), di Laura Bispuri, 90 min.
- Transindia* (India, 2015), di Meera Darji, 30 min.

Sitografia

- <<http://27esimaora.corriere.it/articolo/lezioni-dellazienda-ai-colleggi-per-tutelare-la-manager-trans/>> consultato il 21/11/2016.
- <<http://www.archivio.formazione.unimib.it/DATA/hot/677/balocchi.pdf>> consultato il 28/12/2016.
- <http://www.corriere.it/sport/16_gennaio_25/cio-nuove-regole-partecipare-olimpiadi-gli-atleti-transgender-31667a5e-c349-11e5-b326-365a9a1e3b10.shtml> consultato il 21/11/2016.
- <<http://www.intersexualite.org/Who-owns-our-bodies.html>> consultato da Balocchi M. il 13/06/2010.
- <<http://www.isna.org/faq/frequency>> consultato il 18/11/2016.

10. Incontrare ed incontrarsi con la geografia

*di Susanna Cancelli**

1. Le proprie geografie

Il cosa: cosa siano le proprie geografie¹ è un tema complesso, in divenire, considerabile da più punti di vista. Il come: come si arrivi a costruire le proprie geografie è la forma di un processo, artefatto esito di un soggettivo procedere nel mondo.

Certo è che il prodotto di tale costruzione, frutto di esperienza, rielaborazione, riflessività e competenza è legato ad una forma. Non esiste una sola forma della geografia dell'uomo ma infinite possibilità esistenti ne generano le strutture.

Forme del sé scaturite dalla propria coevoluzione con l'ambiente, ci dotano di schemi con cui leggere le geografie altrui e posizionarci, in continuazione, come attori in un sistema di cui siamo responsabili, oggi, per il domani; sono forme generate da interazioni tra spazio, tempo, agire dell'uomo; legate ad orientamento, a scelte, a percorsi e mete.

Come introdotto dal documento ministeriale, costruire le proprie geografie è anche trovare orizzonti di senso a cui dirigersi, ben attrezzati, per un procedere significativo di crescita personale e questo è un aspetto del valore formativo della disciplina.

Costruendo le proprie geografie, [...] gli allievi possono avvicinarsi alla dimensione sistematica della disciplina. Alla geografia, infatti, spetta il delicato compito di costruire il senso dello spazio, accanto a quello del tempo, con il quale va costantemente correlato. Gli allievi devono attrezzarsi di coordinate spaziali per orientarsi [...] (Geografia, Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012, p. 46).

* Università Cattolica di Brescia, Scienze della Formazione Primaria

¹ Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012, p. 46.

2. Incontrarsi

Magari qualcuno pensa che tutto questo mi fosse già chiaro prima di partire. Non lo era. Non si inizia mai un viaggio per una ragione e con un'idea precisa. Si parte perché se ne ha voglia, punto. Si parte perché è primavera o perché è autunno, si parte perché è tempo di migrare e qualcosa ti si sveglia dentro come nelle anatre quando gli prudono le ali (Rumiz, 2016, p. 27).

In questa idea di tensione al viaggiare, sapientemente espressa da Rumiz (2016), c'è la tensione a voler percorrere strade a noi nuove verso il cambiamento o a saper sostare in strade note con lo sguardo di chi sa riconoscere e vedere il paesaggio del sé. Una curiosità intellettuale sollecita a saper intercettare il mondo esterno.

“Incontrarsi viaggiando” equivale a “conoscersi viaggiando” mostrando una possibile interpretazione, di carattere introspettivo, con cui sottolineare la possibilità di conoscere meglio se stessi, attraverso le possibili e inaspettate esperienze che il viaggiare comporta.

Il viaggio non finisce mai ci ricorda Saramago (1994), anche quando la quotidianità tende a fermare lo sguardo, la stra-ordinarietà dell'imprevisto che il viaggiare offre, diviene l'occasione per guardarsi improvvisamente allo specchio per scoprire e riconoscere di sé aspetti e comportamenti spesso nascosti e sconosciuti, anche a se stessi.

Quando il viaggiatore si è seduto sulla sabbia della spiaggia e ha detto: “Non c'è altro da vedere”, sapeva che non era vero. Bisogna vedere quel che non si è visto, vedere di nuovo quel che si è già visto, vedere in primavera quel che si è visto in estate, vedere di giorno quel che si è visto di notte, con il sole dove la prima volta pioveva, vedere le messi verdi, il frutto maturo, la pietra che ha cambiato posto, l'ombra che non c'era. Bisogna ritornare sui passi già dati, per ripeterli, e per tracciarvi a fianco nuovi cammini. Bisogna ricominciare il viaggio. Sempre. Il viaggiatore ritorna subito (Saramago, 1994, p. 314).

Capacità quindi di leggere i contesti e i paesaggi, intrecci di elementi naturali e antropici, ma capacità anche di sostare nel già letto, ripensando e attivando una riflessività sull'esistente, aprendosi al senso di scoperta, alle nuove conoscenze, sollevando domande, in sintonia con la competenza chiave europea “Imparare ad imparare” (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006), che contempla la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di superare gli ostacoli

per apprendere in modo efficace. Il viaggio non finisce mai come l'apprendere, non finisce mai.

3. Incontrare

Ogni persona, utilizzando gli strumenti più diversi, giunge legittimamente a costruirsi una propria geografia che potrebbe risultare meno ricca e persino distonica se le fonti della documentazione e della loro "lettura" fossero aride e stereotipate o disposte soltanto a rappresentare situazioni considerate straordinarie cioè fuori dall'ordinario trascurando la quotidianità della vita. La geografia di ognuno, al contrario, si arricchisce di quotidianità e di incontri umani più veri se le testimonianze e le documentazioni da cui parte sono vive, pulsanti, variegate e in divenire.

Se apprendere è dotarsi di schemi sempre nuovi di comprensione del reale, citando Bruera, questo reale va accolto, ascoltato e interpretato. Interpretare il Paesaggio significa non fermarsi ad una sola chiave di lettura ma avviare una molteplicità di sguardi che producono elementi collegabili, generativi di un *con*-testo, narrabile come fosse un *iper*-testo. Il paesaggio diviene in tal senso strumento educativo, in linea con la visione formativa della disciplina descritta nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo «Altra irrinunciabile opportunità formativa offerta dalla geografia è quella di abituare a osservare la realtà da punti di vista diversi che consentono di considerare e rispettare visioni plurime [...]» (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012, p. 46).

Molteplici sguardi per molteplici opportunità di incontro, via via che il viaggiare propone il contatto con gruppi sociali diversi, manifesta l'occasione di un più meditato confronto con il non noto, obbligando a rimettere in discussione gli stessi valori ai quali il viaggiatore è solito ritenersi fedele. La ricchezza dell'intreccio culturale richiama la descrizione che ci offre Ripellino (1973) della città di Praga:

Il sortilegio di Praga scaturiva in gran parte dalla sua indole di città di tre popoli (Dreivölkerstadt): il ceco, il tedesco, l'ebraico. La mescolanza e l'atrito di tre culture dava alla capitale boema un particolare carattere, una straordinaria dovizia di risorse e di impulsi (Ripellino, 1973, p. 25).

Risorse ed impulsi come nutrimento per la crescita di ciascuno in quanto come espresso nei documenti ministeriali:

la promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società ma questa società bisogna crearla continuamente insieme (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012)

4. Incontrare le geografie dei propri allievi

Giacomo Corna Pellegrini scrisse che per insegnare geografia occorre incontrare i propri allievi offrendo un'immagine di docente in ascolto, pronto a capire la geografia che è nella testa di ogni studente e considerare questa informazione come punto di partenza indispensabile per l'apprendimento².

Attraversando qualche anno fa la foresta chiara dello Zaire meridionale, insieme ad un gruppo di studenti dell'Università di Lumumbashi con i quali stavo svolgendo un Seminario sullo sviluppo economico, ho spesso pensato alla delicatezza della scelta dei temi geografici da proporre agli allievi. Le informazioni e le interpretazioni dei fatti che io fornivo ai miei interlocutori di allora, ovviamente basandomi su esperienze e studi compiuti in contesti tanto diversi da quello in cui mi trovavo, furono probabilmente inadeguati al mio uditorio, troppo lontane dalla loro mentalità e dalla loro vita quotidiana. Avrei dovuto conoscerli meglio, quei miei studenti di allora, parlare di più con loro, prima di pretendere d' insegnare loro qualcosa. Qualche volta ho avuto la stessa sensazione con i miei studenti di Milano. Ogni anno erano apparentemente simili a quelli dell'anno precedente, ma in realtà erano di continuo diversi, con esperienze diverse e bisogni diversi. Qualunque informazione può essere utilmente trasmessa a degli allievi solo rapportandosi alla loro specifica realtà, per complessa o modesta che essa sia. Chi non sappia ascoltare i propri allievi non potrà forse mai parlare utilmente con loro. Capire la geografia che è nella loro testa è un punto di partenza indispensabile per trasmettere loro quella geografia più ricca e articolata che sia prima diventata un patrimonio sicuro per ognuno dei loro insegnanti³.

Anche i documenti ministeriali sottolineano l'importanza della forma della conoscenza e dei vissuti di ciascuno come base da cui partire nel processo di apprendimento-insegnamento, propongono infatti di «valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni per ancorarvi nuovi contenuti. Nel processo di apprendimento l'alunno porta una grande ricchezza di esperienze

² *Capire il mondo per migliorarlo, Susanna Cancelli a colloquio con Giacomo Corna Pellegrini*, 2011, opera inedita.

³ Ibidem.

e conoscenze» (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012, p. 26). Concetto che si collega al pensiero di Gardner (1993) che in *Educare al comprendere* indirettamente ci riporta alle geografie di ciascuno, scrivendo: «Coloro che si sono occupati di educazione non hanno dato il giusto peso né alla forza delle concezioni, degli stereotipi e dei copioni iniziali che gli studenti portano con sé [...]» (Gardner, 1993, p. 14)

Forse le geografie di ciascuno costituiscono quel sistema di conoscenze che Boscolo (1997) definisce “conoscenza precedente” o conoscenza del mondo pre-esistente o esperienziale, la somma di ciò che un individuo sa. Di tale conoscenza una parte è esplicita nel senso che l’individuo ne è consapevole ma buona parte di essa è tacita, al di sotto del livello di coscienza. Il loro rapporto è dinamico nel senso che elementi di conoscenza tacita possono diventare noti ed elementi di conoscenza esplicita possono sparire dalla coscienza (Boscolo, 1997, p. 24).

Bruner propone di chiedersi, nella gestione di una disciplina scolastica, se una volta pienamente svolta, quella disciplina risulti degna del sapere di un adulto e se una persona che si sia iniziata ad essa da giovane divenga un adulto migliore⁴. Quando non ridotta a semplice somma di nozioni ma proposta come strumento per avviare competenze, la geografia aiuta il soggetto ad una sua efficace integrazione nel contesto, potenziandone le risorse.

Parlare di competenze vuol dire fare riferimento all’opportunità di avere esperienze emblematiche⁵, cioè che dal punto di vista formativo risultino particolarmente produttive e capaci di sostenere usi ulteriori, mediante un meccanismo di confronto in modo da generare altre conoscenze. La geografia consente di esperire il quotidiano, di avviare competenze, visibili in compiti reali.

La prospettiva tradizionale sui processi di apprendimento considerava adeguato un assorbimento di nozioni e il trasferimento delle stesse dal docente o dal manuale allo studente che memorizzava nomi e date e informazioni ma tale sguardo è, progressivamente, cambiato verso un’idea di apprendimento come costruzione attiva delle conoscenze. I documenti ministeriali ricordano, in proposito, che «le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non sono più adeguate» (Indicazioni Nazionali per il curriculum, 2012). Oggi l’apprendimento appare il risultato di una costruzione soggettiva di significato, tanto che il senso attribuito a un concetto può diventare oggetto di ri-

⁴ Citato in Santerini M., *Educare alla cittadinanza*, Carocci, Roma, 2001, p. 77.

⁵ Cfr. Ajello A.M., Meghnagi S., Mastracci C., *Orientare dentro e fuori la scuola*, La Nuova Italia, Milano, 2000, pp. 76-77.

cerca di punti di contatto dell'esperienza di ciascuno, entro una regia didattica definita, tessendo una negoziazione di significati. Per questo occorre ripensare al concetto di lezione che diviene occasione per poter costruire e poter trasformare, dove fare qualcosa con gli altri. In un'ottica sistemico-costruttivista, lo spazio della lezione diviene spazio di interazione tra docente e allievo dando forma a sempre diverse dimensioni di apprendimento. Si attiva così un "fare instancabile della mente", in un laboratorio dove a fare "taglia e incolla" sono i processi cognitivi, in un continuo destrutturare e ristrutturare, tra cambiamenti dichiarati e cambiamenti non sempre visibili (Cancelli, 2015).

5. Non solo manuali

Esperienze, produzione di informazioni, costruzione di conoscenza, riferimenti al reale, alle tracce, alle testimonianze, alle voci, alle immagini fermate da scatti fotografici: strumenti per conoscere il mondo. Fortunatamente non ci sono soltanto i sussidiari o i manuali di Geografia per costruire la propria idea del mondo. Romanzi e dipinti, prodotti a loro volta dalle geografie degli autori, diventano preziose pepite informative, elementi di descrizioni attente, comparabili successivamente con carte e letture realizzate con strumentazioni adeguate.

Avremmo mai immaginato che la forza di una descrizione ne *I Promessi Sposi* fosse assimilabile a *Google Maps*? Alessandro Manzoni fu anche lui, a suo modo, un geografo. Nell'introduzione dei *Promessi Sposi* guarda dall'alto, come da un satellite, il territorio del suo romanzo e lo racconta tra cognizione ed emozione. Ci presenta i due rami del lago di Como, si avvicina al terreno sottostante della riva orientale e con uno *zoom* ci mostra la strada dove Don Abbondio camminando recita il breviario, e incontra i Bravi. Come sottolineato da Corna Pellegrini,⁶ Manzoni non si ferma però alla descrizione di quelle realtà, come un geografo professionale, utilizza addirittura il cambio di scala per rappresentare la realtà e interpretarla; usa scale diverse per descrivere e poi spiegare ciò che racconta. E, ancora, presentare le Langhe in classe con Cesare Pavese o la Sicilia con Giovanni Verga significa offrire elementi di lettura e rielaborazione.

Il viaggiatore Rumiz (2016), che si definisce "viandante" descrive nel suo recente capolavoro *Appia*, il suo vivere l'antica via in un viaggio conclusosi il 13 giugno 2015 dopo 29 giorni di cammino e circa un milione di passi. Un

⁶ *Capire il mondo per migliorarlo, Susanna Cancelli a colloquio con Giacomo Corna Pellegrini*, 2011 opera inedita.

milione di sguardi, si potrebbe aggiungere. All'attenta descrizione oggettiva accompagna l'emozione del procedere, ci mostra il continuo ridisegnarsi delle sue geografie:

Dopo pochi giorni di cammino [...] era come se la strada da raccontare non fosse riducibile alla sequenza dei monumenti, e nemmeno alla matassa della narrazione stesa sul taccuino, ma fosse l'idea, l'archetipo di tutte le strade, la linea in sé. Ciò che contava era il filo rosso dell'altimetria, della latitudine e della longitudine; era la direttrice che tagliava l'Appennino come una spada e fuori dalla quale ci sentivamo subito inquieti. Era la traccia che le nostre suole indovinavano, pestando ogni passo ogni settantaquattro centimetri, con la stessa falcata delle legioni. Eravamo posseduti (Rumiz, 2016, p. 20).

Prima ancora, Rumiz geografo delle passioni, in *La leggenda dei monti naviganti*, del 2007, offre descrizioni dell'Italia lungo le Alpi e gli Appennini «Sera di vento sul Lago del Fortore, nero come la pece, al confine con la Puglia. A Ovest, le luci di Pietracatella; un grumo di case attorno a una chiesa fortezza. Ho lasciato il tratturo che va da Campobasso al Gargano» (Rumiz, 2007, p.287).

Anche l'immagine si offre per la produzione di informazioni, sia essa un prodotto fotografico o un dipinto: alla comprensione storica del paesaggio di Venezia possono essere utilissimi anche alcuni quadri del Canaletto.

E poi gli istanti che ricercano geografie ed esprimono la geografia dell'anima di chi le ha immortalate, materializzando il trascendente e lo spirituale entro la situazione più semplice: Monika Bulaj (2006), in *Figli di Noè*, si fa complice del sapere geografico e ci offre materiali inediti e toccanti per la geografia del Caucaso o in *Rebecca e la pioggia* nel profondo Sudan.

L'utilizzo delle immagini della Bulaj può fornire informazioni da utilizzare per costruire quadri di civiltà di un popolo: elementi dell'ambiente fisico, struttura delle abitazioni, arredi e funzioni degli stessi, modi di vestirsi, attività dell'uomo, momenti di folklore e segni del sacro; informazioni dirette ed inferenziali, unite a fonti secondarie descrittive, costituiscono materiale per la costruzione di conoscenza.

Durante un discorso alla *Association of American Geographers*, Kofi Annan ricordava che

la grande avventura della esplorazione geografica è lontana dall'essere conclusa. Ma in futuro ci dovremo avventurare anche in un paesaggio interno – quello delle carte che ciascuno di noi coltiva nella propria mente. Queste carte rappresentano gli ingredienti della nostra vita: le nostre strade, le famiglie e i nostri mezzi di sussistenza, le nostre simpatie e antipatie, le nostre convinzioni e i nostri pregiudizi.

La realtà viene infatti percepita in modo diverso da ogni uomo. Non vi è dunque una sola geografia, ma tante, diverse letture del mondo quanti sono coloro che lo percepiscono.

La geografia a scuola è occasione quindi per incontrare l'altro ed incontrare la propria musica interiore: «La mia anima è una misteriosa orchestra; non so quali strumenti suoni e strida dentro di me: corde e arpe, timpani e tamburi. Mi conosco come una sinfonia» (Pessoa, 1984).

Riferimenti bibliografici

- Ajello A.M. Meghnagi S. Mastracci C. (2000), *Orientare dentro e fuori la scuola*, La Nuova Italia, Milano.
- Boscolo P. (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino.
- Bulaj M. (2006), *Figli di Noé*, Frassinelli, Milano.
- Bulaj M. (2006), *Rebecca e la pioggia*, Frassinelli, Milano.
- Cancelli S. (2015), "Attenzione: studenti al lavoro!", in *Scuola e Didattica*, n.°7.
- Gardner H. (1993), *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma.
- Pessoa F. (2013), *Il libro dell'inquietudine di Bernardo Soares*, Feltrinelli, Milano.
- Ripellino A.M. (1973), *Praga Magica*, Einaudi, Torino.
- Rumiz P. (2016), *Appia*, Feltrinelli, Milano.
- Rumiz P. (2007), *La leggenda dei monti naviganti*, Feltrinelli, Milano.
- Saramago J. (1994), *Viaggio in Portogallo*, Bompiani, Milano.

11. Guareschi e il Mondo piccolo: percorsi didattici tra geografia e letteratura

di Giuseppe Gambazza*

1. Cenni teorici e metodologici per costruire un percorso didattico multidisciplinare

Questo contributo mira a ideare un percorso didattico multidisciplinare, attraverso cui guidare gli studenti alla comprensione del sistema di elementi naturali e antropici che costituiscono il paesaggio del *Mondo piccolo* di Giovannino Guareschi.

Il concetto stesso di paesaggio¹, complesso e polisemico², che pone particolare enfasi sulla percezione dell'elemento ambientale e territoriale, ha condotto gli studiosi a integrare approcci disciplinari razionalisti e cartesiani "forti" con indirizzi post-strutturalisti o post modernisti, volti a indagare «l'intensità con cui il rapporto culturale e psichico trasforma e interpreta il paesaggio» (Andreotti 1996, p. 47).

Nel solco di questa trasformazione epistemologica si sono formate la geografia umanistica e la "nuova geografia culturale", il cui mandato è quello di favorire la "comprensione" degli spazi antropizzati, ponendo attenzione non soltanto alle logiche produttive e alle relazioni funzionali e sociali, ma anche al loro portato simbolico³. Secondo questi approcci, la ricerca del potenziale

* Università degli Studi di Milano. Dipartimento di Beni Culturali e Ambientali.

¹ Secondo l'art. 1 della Convenzione Europea del Paesaggio «il paesaggio designa una determinata parte del territorio, così come è percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni» (www.convenzioneeuropeapaesaggio.beniculturali.it).

² Cfr. Dal Borgo, Gavinelli (2012); Dal Borgo, Maletta (2016).

³ Nei suoi due approcci semiotico (o semiologico-semantico) e spiritualista (o fenomenologico-esistenziale), a cui precisamente facciamo riferimento in questo breve scritto Per quanto riguarda un'illustrazione delle correnti della nuova geografia culturale si vedano, ad

espressivo del paesaggio va effettuata anche e soprattutto attraverso «raffigurazioni dovute a chi ha investito la propria sensibilità e partecipazione spirituale nell'imprimere senso ai luoghi e nel riconoscerli la dimensione simbolica» (Lucchesi 2012, p. 196). Tra esse la letteratura assume un ruolo particolarmente rilevante, tanto da essere considerata un elemento irrinunciabile per compiere studi geografici realmente approfonditi, come dimostra l'ormai consolidato filone di indagine imperniato sui rapporti tra geografia e letteratura.

L'approccio a certe opere letterarie da una prospettiva geografica consente di porre in evidenza le basi territoriali della soggettività culturale-umana e di sottolineare il legame tra il paesaggio e la memoria collettiva nella costruzione del 'senso del luogo', ossia nella ricerca del valore identitario dei luoghi, intesi come spazi pregni di emozioni, stati d'animo e simboli. L'opera letteraria, pertanto, può essere considerata una sorta di memoria storica della territorialità di un popolo (Lando 1993), in grado di individuare il *genius loci* che ciascuno dei suoi componenti ha interiorizzato.

È indubbio che tali concetti, se opportunamente declinati secondo appropriate strategie didattiche, possono essere inseriti proficuamente in un processo di apprendimento altamente formativo.

Nell'ormai quarantennale tradizione di studi nati nell'intersezione tra geografia e letteratura⁴ è possibile individuare alcune significative traiettorie didattiche. Una di esse muove dall'analisi degli effetti socio-culturali che le opere letterarie hanno contribuito a creare: si pensi ai flussi turistici direzionati verso i luoghi in cui sono ambientati romanzi famosi⁵. Una seconda mira a rintracciare all'interno di brani letterari i "segni del radicamento" o del-

esempio, i volumi di Vallega (2006) e Bonazzi (2011). Quanto al ruolo euristico acquisito nella geografia culturale odierna dal simbolismo spaziale (imperniato sulla trama di valori e significati attribuiti ai luoghi) si veda, inoltre, il volume di Scaramellini (2009), il quale offre anche una completa disamina sui concetti di "archetipo" e "mito" applicati al paesaggio.

⁴ Tra le numerose ricerche svolte in tal senso, limitatamente al caso italiano, si veda, ad esempio, Lando (1993), De Fanis (2001), Cusimano (2003), Lando (2003), Fornesu e Rombai (2004), Casari e Gavinelli (2007), Corna Pellegrini (2007), De Ponti (2007), Incani Carta (2007), Mastronunzio (2011), Lucchesi (2012), Papotti, Tomasi (2014) Marengo (2016). Si segnalano, infine, i lavori di Lucchesi (1995), Corna Pellegrini (1997a, 1997b) Schmidt di Friedberg (2005), Cristaldi (2008) e Scaramellini (2008) relativamente all'analisi dei resoconti odeporeici.

⁵ A tal proposito, un argomento di sicuro interesse riguarda le numerose ricadute didattiche derivanti dall'indagine sui parchi letterari, per il quale si rimanda a Pasquinelli D'Allegre (2000).

l'“alienazione” attraverso cui gli individui connotano il territorio in cui vivono⁶. All'interno di quest'ultimo filone di studi si inserisce il presente scritto, che mira a costruire un'unità di apprendimento specificamente pensata per una classe del biennio della scuola secondaria di secondo grado.

2. Racconti e immagini dalla valle del Po, una regione “ai margini”

La valle del Po è considerata da molti una regione “periferica”: le quattro regioni, tredici province e oltre duecento comuni in cui è suddivisa si configurano come una serie di segmenti territoriali giustapposti e separati da invisibili barriere culturali (Papotti 2013). La presenza del fiume svolge, infatti, una funzione comunicativa debole e il territorio perfluviale del Po risulta godere di scarsa capacità attrattiva.

Esso recupera una visione olistica quasi esclusivamente in concomitanza con la diffusione da parte dei *media* di notizie allarmistiche: quando, cioè, si annunciano improvvise alluvioni o in seguito alla pubblicazione di dati fisico-chimici delle sue acque, utilizzate nello smaltimento degli scarichi reflui dei sistemi civili e produttivi di una delle regioni più densamente popolate d'Europa⁷. La perdita di valore del paesaggio, e del paesaggio fluviale in particolare, ha causato ricadute negative sia in termini estetici che ambientali, ponendo a rischio la salute delle specie animali e vegetali.

Il fondamento etico a cui si richiama l'insegnante di geografia⁸ si traduce nel tentativo di recuperare i valori fondamentali per la costruzione identitaria del territorio della Bassa, anche attraverso il contributo delle opere d'arte. Si è così creata un'iconografia culturale specifica, ben visibile in prodotti della

⁶ Si fa qui riferimento ai sentimenti di *topofilia*, scaturito dalla perfetta identità del soggetto coi luoghi della sua esistenza, e di *topofobia*, causata da un senso di sradicamento, emarginazione e alienazione rispetto al proprio contesto territoriale.

⁷ Cfr. www.legambiente.it/contenuti/campagne/operazione-po.

⁸ Cfr. De Vecchis (2011).

cinematografia⁹, della fotografia¹⁰, nella letteratura diaristico-autobiografica¹¹, in romanzi e racconti¹².

Tra questi ultimi spiccano quelli di Giovannino Guareschi (1908-1968) su Peppone e Don Camillo¹³, in cui agiscono personaggi dai tratti archetipici, i quali diventano interpreti di un microcosmo limitato nello spazio e nel tempo – «dal dicembre del 1946 al dicembre del 1947» (Guareschi 1994, p. 6) –, ma ugualmente capaci di raccontare l'italiano del dopoguerra (Bartolini 2002, p. 30): «Don Camillo, Peppone e la loro gente cessano di esistere nel mondo di ogni giorno e penetrano in un universo aurorale, trasfigurato dalla presenza di esseri straordinari» (Gnocchi 2005, p. 25).

3. Alla scoperta del *Mondo piccolo* di Guareschi. Sguardi geolettari sulla «fetta di pianura tra il Po e l'Appennino»

Primo obiettivo della presente unità di apprendimento è effettuare con gli studenti una ricognizione circa le “informazioni geografiche” disseminate all'interno del testo, per individuare i confini del *Mondo piccolo*¹⁴. La lettura guidata di alcuni racconti farà emergere come lo spazio letterario guareschiano abbracci una riconoscibile porzione di Pianura padana che disegna una territorialità inedita e coesa, cui far afferire specifici elementi geoculturali.

⁹ Si fa qui riferimento a opere come *Ossessione* di Luchino Visconti (1943), *Paisà* di Roberto Rossellini (1946), *Il grido* e *Deserto Rosso* di Michelangelo Antonioni (1957, 1964), *Novecento* di Bernardo Bertolucci (1976).

¹⁰ Si rimanda in particolare alla mostra *Esplorazioni sulla Via Emilia* (cfr. Bizzarri, Bronzoni 1986), progetto che univa fotografia, letteratura e musica intorno al tema della «storica strada che va dal fiume al mare». A trent'anni di distanza, nel 2016, viene allestita la mostra *La via Emilia. Strade, viaggi, confini*, tesa a mostrare come siano cambiati tanto il mondo quanto i modi di rappresentarlo (Grazioli, Guadagnini 2016, p.16).

¹¹ Cfr., ad esempio, *Un paese* (1955) o *Viaggetto sul Po* di Cesare Zavattini (1963), per cui si veda Papotti (1996).

¹² Cfr., ad esempio, le raccolte *Esplorazioni sulla Via Emilia. Scritture nel paesaggio* (1986) e *Almanacco 2016. Esplorazioni sulla via Emilia* (2016).

¹³ L'attenzione si è concentrata in particolare sul primo volume della “saga”, pubblicato nel 1948, in molta parte dell'opera guareschiana sia possibile rintracciare una serie di “temi geografici” da approfondire in classe.

¹⁴ Per delineare i confini di un nuovo territorio culturale è necessario saper localizzare i fenomeni nello spazio e individuare le relazioni che intercorrono fra essi, due competenze di cui è necessario dotarsi per effettuare ricerca in geografia (Sturani 2004).

Il Po comincia a Piacenza; e a Piacenza comincia anche il Mondo piccolo delle mie storie, il quale Mondo piccolo è situato in quella fetta di pianura che sta tra il Po e l'Appennino (Guareschi, *op. cit.*, p.7).

Fingendo di trascurare il primo lungo tratto del fiume, l'Autore fornisce alcune iniziali indicazioni territoriali sulla fetta di pianura che da Piacenza si sviluppa verso Est, lungo il lato destro del Po.

Continuando nella lettura, si evincono ulteriori informazioni sui confini di tale spazio, da cui risulta improbabile che l'umanità di Guareschi «conosca lo shock del mare» e che si muova tra «rocche, rogge, cattedrali [del Ravenate] che la farebbero sentire fuori misura». Altrettanto arduo è immaginare don Camillo mentre dialoga con «il Cristo Pantocrator dagli occhi a mosaico» (Rossi 1994, p.16). In base a tali assunzioni, Rossi osserva che la “fettaccia” di pianura «diventa più piccola e maneggevole; può per esempio andare dal Piacentino al Reggiano, dove i riferimenti sono diretti ed espliciti, per ragioni biografiche, narrative, cinematografiche» (Rossi 1994, p.16).

Anche la frontiera meridionale, inizialmente collocata alle pendici della catena appenninica, pare individuare uno spazio ben più ampio di quello raccontato nel *Don Camillo*. Il territorio dell'Appennino è per lo più estraneo alla narrazione, richiamato soltanto nelle schermaglie verbali tra il parroco e il sindaco comunista. Si configura pertanto come un paesaggio dell'altrove, teatro della lotta partigiana e antico tempio della storia patria, dove si custodiscono i valori di coraggio e di giustizia, i cui contorni definiscono un orizzonte di senso ma non delineano un contesto reale.

Il “valore” dell'Appennino verrà indagato dagli studenti attraverso la lettura scelta di alcuni brani, tratti, per esempio, dai racconti *Incendio doloso* e *La processione*, che richiamano l'immagine della collina espressa dalle popolazioni della Bassa.

Peppone strinse i pugni:
- I miei uomini mi hanno visto lavorare in montagna e...
- Adesso si tratta di lavorare in pianura, compagno sindaco. La fifa è differente al piano e al monte (Guareschi, *op. cit.*, pp. 75-76)

Don Camillo allargò le braccia.
- Facciamo così – rispose sorridendo – ognuno rimane dov'è e amici come prima
- Io e voi non siamo mai stati amici – affermò Peppone
- Neanche quando eravamo in montagna assieme?
- No! Era una semplice alleanza strategica. Per il trionfo della causa ci si può alleare anche con i preti (Guareschi, *op. cit.*, pp. 179-180)

Il confine meridionale del *Mondo piccolo* è, pertanto, spostato più a nord e localizzato precisamente lungo una linea immaginaria che corre parallela alla Via Emilia.

La Bassa sarà lontana quaranta chilometri o meno dalla città; ma nella pianura frastagliata degli argini, dove non si vede oltre una siepe o al di là della svolta, ogni chilometro vale per dieci. E la città è roba di un altro mondo (Guareschi, *op. cit.*, p. 16)

Ne consegue che anche l'universo urbano è percepito come estraneo, quasi mai interessato alle vicende di paese. Anche l'occasionale apparizione di qualche personaggio proveniente dalla città nell'intreccio narrativo appare funzionale a rimarcare soprattutto la specificità dello stile di vita rurale. Se i monti rappresentano un altrove temporale, le città definiscono un altrove spaziale, in cui si diffondono stili di vita a cui i campagnoli guardano con un misto di diffidenza e curiosità, ma pur sempre con distacco.

Una volta definiti i confini territoriali, è possibile proseguire la lettura del *Don Camillo* chiedendo agli studenti di registrare i riferimenti agli aspetti morfologici e climatici della Bassa: nell'opera, infatti, ricorrono spesso le immagini del fiume placido e lento, con i suoi autunni nebbiosi e la sua calura estiva¹⁵.

Fra l'una e le tre dei pomeriggi d'agosto, il caldo, nei paesi affogati dentro la melica e la canapa, è una roba che si vede e si tocca. Quasi uno avesse davanti alla faccia, a una spanna dal naso, un gran velo ondeggiante di vetro bollente.

Passi un ponte e guardi giù, dentro il canale, e il fondo è secco e tutto screpolato, e qua e là si vede un pesce morto. Quando dalla strada sull'argine guardi dentro un cimitero ti pare di sentir crepitare sotto il sol battente le ossa dei morti (Guareschi, *op. cit.*, p. 193).

L'ultima parte del lavoro mirerà a individuare alcuni elementi che costituiscono il 'senso del luogo' del *Mondo piccolo*. L'autore ne anticipa la presenza già nel prologo, quando, affermando che «la storia è in funzione della geografia», rimarca la specificità della ambientazione della vicenda, che influenza il carattere dei personaggi.

La Bassa di Guareschi è un mondo popolato da agrari, affittuari, mezzadri, dove la numerosa famiglia patriarcale costituisce il nerbo delle relazioni

¹⁵ Guareschi riserva, inoltre, ampio spazio alla citazione di un testo ottocentesco di Francesco Luigi Campari, dedicato alla descrizione dei luoghi della Bassa.

sociali. Gli studenti possono così decifrarne la struttura, riscoprendo mestieri e tecniche agrarie un tempo scheletro della vita comunitaria del nostro Paese.

A tale scopo si suggerisce la lettura e l'analisi del racconto *Sciopero Generale*, in cui lo sfratto del mezzadro Polini Artemio scatena un'azione di Peppone e dei suoi, oppure *Spedizione Punitiva*, che pone al centro della vicenda il viticoltore Verola, affittuario di Campolungo, «il quale tra figli, figli dei figli, mariti delle figlie e nipoti poteva mettere insieme una quindicina di schioppi di buona mira» (Guareschi *op. cit.*, p. 98).

Anche l'elemento conflittuale, tratto tipico dell'Emilia del dopoguerra¹⁶, diventa un elemento cardine di trasformazione del paesaggio, quando non sfocia in episodi di violenza. La lettura de' *Il tesoro*, *La disfatta* o *I bruti* sarà orientata a mostrare il modo in cui la costruzione di una "casa del popolo" e del "ritrovo-giardino" assume importanza per il sindaco e l'arciprete. Negli scritti di Guareschi l'orgoglio di appartenenza, l'attaccamento alla terra, il senso istintivo della comunità, fanno succedere

cose che da altre parti non succedono; cose che non stonano mai col paesaggio. E non ci si stupisce che il Cristo parli e che uno possa spaccare la zucca a un altro, ma onestamente però: cioè senza odio. E che due nemici si trovino, alla fine, d'accordo nelle cose essenziali (Guareschi, *op. cit.*, p. 32).

Le modalità con cui il tratto paesaggistico contribuisce a tenere unite cose difficilmente conciliabili potrà essere in un momento successivo oggetto di una ricerca sul campo da parte degli studenti, che dovranno individuare gli elementi specifici del paesaggio culturale in cui vivono.

4. Consolidamento delle competenze e nuove prospettive di ricerca

Una volta terminata la lettura dei brani scelti, sarà richiesto agli studenti di compilare una scheda di "analisi territoriale", approntata dall'insegnante, nella quale essi dovranno opportunamente riempire gli spazi destinati agli aspetti geomorfologici e climatici, alle strutture economiche, ai simboli culturali del *Mondo piccolo* attraverso riferimenti puntuali al testo.

Un livello più complesso di analisi consisterà nell'operare un confronto (e-in forma scritta o orale) tra il paesaggio padano raccontato da Guareschi e

¹⁶ Mentre nell'opera letteraria l'elemento conflittuale si traduce in gesti apertamente violenti – si pensi all'episodio dell'assassinio di Pizzi ad opera di un estremista del Partito Comunista – al contrario, esso risulta essere sistematicamente edulcorato nella fortunata trasposizione cinematografica Quarantotto (2002).

quello contemporaneo, evidenziando i segni materiali e immateriali sopravvissuti fino a oggi e quelli scomparsi.

Una parte della classe sarà invitata, infine, a riflettere sulle cause che hanno condotto alla dissoluzione di parte di quel mondo.

In termini più generali il percorso didattico qui descritto mira a rafforzare in tutti gli studenti lo sviluppo di competenze specifiche nei due diversi ambiti disciplinari che ispirano questo scritto: l'Italiano e la Geografia. Al termine dell'unità di Apprendimento essi, infatti, dovrebbero saper «padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti» e di «leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo». Tali competenze, proprie dell'Italiano, saranno funzionali a «comprendere il cambiamento e le diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali» (d.P.R. 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3)

L'obiettivo ultimo dell'unità di apprendimento sarà far (ri)scoprire agli studenti le radici culturali e territoriali della Bassa, attraverso lo studio del *Don Camillo* come “manuale di geografia culturale”, che identifica un paesaggio unitario e non frammentato come certe rappresentazioni della politica e dei media sembrano suggerire¹⁷.

Riferimenti bibliografici

- Andreotti G. (1996), *Paesaggi culturali. Teoria e casi di studio*, Unicopli, Milano.
- Bartolini S. (2002), *Guareschi romanziere*, in Parlato G., a cura di, *Giovannino Guareschi e l'Italia del «mondo piccolo»*, Fondazione Ugo Spirito, Roma, pp. 27-38.
- Bizzarri G., Bronzoni E., a cura di (1986), *Esplorazioni sulla via Emilia. Vedute nel paesaggio*, Feltrinelli, Milano.
- Bonazzi A. (2011), *Manuale di geografia culturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Bronzoni E., a cura di (1986), *Esplorazioni sulla Via Emilia. Scritture nel paesaggio*, Feltrinelli, Milano.
- Casari M., Gavinelli D., a cura di (2007), *La letteratura contemporanea nella didattica della geografia e della storia*, Cuem, Milano.
- Cavazzoni E. (2016), *Almanacco 2016. Esplorazioni sulla via Emilia*, Quodlibet, Macerata.

¹⁷ Lungo questa direttrice di ricerca, il percorso didattico potrà svilupparsi in modi diversi, ad esempio, attraverso una visita de *I luoghi di Don Camillo e Peppone*, progetto avviato dalla provincia di Reggio Emilia e dal comune di Brescello, che ha portato alla creazione – oltre che di un museo situato proprio al centro del paese rivierasco – di un vero e proprio percorso di visita ai luoghi in cui vennero girate alcune scene del film della celebre serie ispirata ai racconti di Giovannino Guareschi.

- Corna Pellegrini G. (1997a), *In Australia con Pepita*, Unicopli, Milano.
- Corna Pellegrini G. (1997b), *Viaggi, racconti di viaggi e didattica della geografia*, in Corna Pellegrini G., Demetrio D., a cura di, *Viaggio e racconti di viaggio nell'esperienza di giovani e adulti*, Cuem, Milano, pp. 61-67.
- Corna Pellegrini G. (2007), *Geografia diversa e preziosa. Il pensiero geografico in altri saperi umani*, Carocci, Roma.
- Cristaldi F. (2008), *La poesia della Terra. Poesia e Geografia*, Pàtron, Bologna.
- Cusimano G., a cura di (2003), *Scritture del paesaggio*, Pàtron, Bologna.
- Dal Borgo A. G., Gavinelli D. (2012), *Il paesaggio nelle scienze umane. Approcci, prospettive e casi di studio*, Mimesis, Milano.
- Dal Borgo A. G., Maletta R., a cura di (2015), *Paesaggi e luoghi buoni. La comunità e le utopie tra sostenibilità e decrescita*, Mimesis, Milano.
- De Fanis M. (2011), *Geografie letterarie*, Meltemi, Roma.
- De Ponti P. (2007), *Geografia e letteratura. Letture complementari del territorio e della vita sociale*, Unicopli, Milano.
- De Vecchis G. (2011), *Didattica della geografia. teoria e prassi*, Utet-DeAgostini, Novara.
- D.P.R. (2010), *Istituti Tecnici Linee Guida per il Passaggio al Nuovo Ordinamento*, 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3.
- Fonnesu I., Rombai L. (2004), *Letteratura e paesaggio in Toscana. Da Pratesi a Cassola*, Italia Nostra, Firenze.
- Giorda C., Puttilli M., a cura di (2011), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma.
- Gnocchi A. (2005), *Viaggio sentimentale nel mondo piccolo di Guareschi*, Rizzoli, Milano.
- Grazioli E., Guadagnini W., a cura di (2016), *Fotografia europea. La via Emilia. Strade, viaggi, confini*, Silvana Editore, Milano.
- Greco M. (2002), *Guareschi e il grande fiume*, in Parlato G., a cura di, *Giovannino Guareschi e l'Italia del «mondo piccolo»*, Fondazione Ugo Spirito, Roma, pp. 147-156.
- Guareschi G. (1994), *Mondo Piccolo. Don Camillo*, Rizzoli, Milano.
- Incani Carta C. (2007), *Luoghi, paesaggi, uomini per la voce di Grazia Deledda. Geografia e Letteratura*, Scuola Sarda Editrice, Cagliari.
- Italiano F., Mastronunzio M., a cura di (2011), *Geopoetiche. Studi di geografia e letteratura*, Unicopli, Milano.
- Lando F., a cura di (1993), *Fatto e finzione. Geografia e Letteratura*, EtasLibri, Milano.
- Lando F. (2003), *I segni del radicamento: luogo territorio paesaggio*, in Cusimano G., a cura di, *Scritture del paesaggio*, Pàtron, Bologna, pp.183-196.
- Lucchesi F., a cura di (1995), *L'esperienza del viaggiare. Geografi e viaggiatori del XIX e XX secolo*, Giappichelli, Torino.
- Lucchesi F. (2012), "Sviluppi teorici e tematiche di indagine negli studi di geografia umanistica i paesaggi letterari e quelli cinematografici", in *ACME – Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'università degli Studi di Milano*, LXV, II, pp. 193-218.

- Marengo M. (2016), *Geografia e letteratura. Piccolo manuale d'uso*, Pàtron, Bologna.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni Nazionali per le scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Papotti D. (1996), *Geografie della scrittura. Paesaggi letterari del medio Po*, La Goliardica Pavese, Pavia.
- Papotti D. (2013), "I paesaggi culturali e le identità locali: esempi dal caso del fiume Po", in Aru S., Parascandolo F., Tanca M., Vargiu L., *Sguardi sul paesaggio, sguardi sul mondo. Mediterranei a confronto*, FrancoAngeli, Milano.
- Papotti D, Tomasi F. (2014), *La geografia del racconto: Sguardi interdisciplinari sul paesaggio urbano nella narrativa italiana contemporanea*, Peter Lang Pub Inc., P.I.E.
- Pasquinelli d'Allegra D. (2003), "I parchi letterari: geografia e letteratura nella didattica modulare", in *Atti del XXVIII Congresso Geografico Italiano (Roma 18-22 giugno 2000)*, II, Roma, Edigeo, pp. 2136-2150.
- Quarantotto C. (2002), *La rabbia di Don Camillo: Guareschi e il cinema*, in Parlato G., a cura di, *Giovannino Guareschi e l'Italia del «mondo piccolo»*, Fondazione Ugo Spirito, Roma, pp.137-146.
- Reclus E. (2005), *Storia di un ruscello*, a cura di Schmidt di Friedberg M., Elèuthera, Milano.
- Scaramellini G. (2008), *Paesaggi di carta, paesaggi di parole. Luoghi e ambienti geografici nei resoconti di viaggio (secoli XVIII-XIX)*, Giappichelli, Torino.
- Scaramellini G. (2009), *Culture e luoghi. Riscontri di geografia culturale*, Cuem, Milano.
- Sturani M. L. (2004), *La didattica della geografia. Obiettivi, strumenti e modelli*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Vallega A. (2006), *Geografia culturale. Luoghi, spazi, simboli*, Utet, Torino.
- Zavattini C. (2001), *Opere 1931-1986*, a cura di Malerba R., Cirillo S., Bompiani, Milano.

Sitografia

www.convenzioneeuropeapaesaggio.beniculturali.it.
www.legambiente.it/contenuti/campagne/operazione-po.

12. Il pensiero di Gea. Geografia e filosofia per un'educazione critica al mondo attuale

di Andrea Marini*

*La mia casa ambulante avrà ancora
due gambe e i miei sogni non
avranno frontiere. (E. Guevara)*

1. Il destino di due sorelle

Eschilo nella sua opera *I persiani*, tratteggia un sogno, si potrebbe dire un mito, in grado di spiegare la differenza che costituisce e caratterizza due mondi che apparivano parecchio distanti e diversi. Forse in conflitto. Atossa, figlia di Ciro il Grande, alla volta della sua partenza per conquistare la Ionia, è preda di sogni e incubi spesso confusi, ma uno in particolare risulta chiaro e distinto. Questo racconta di un grande carro e di due bellissime e imponenti donne. Esse vengono aggiogate da Serse al carro, ma è qui che rivelano la loro profonda e vera natura, forse già insita nelle profondità, nella loro essenza - che non è mai esauribile, ma metamorfica nel fluire del tempo - che racconta e riassume simbolicamente la loro storia. Una si fa docile e accetta le briglie, l'altra si ribella e non acconsente l'aggiogamento. «Fa a pezzi le bardature, rompe quel giogo, sbalza Serse dal Carro. La donna, che in vesti persiane segue mansueta il suo signore, è l'Asia [...]; la donna in vesti doriache è Eleutheria indomabile, la libertà greca suddita a nessuno» (Cacciari 1994, p. 18). È la storia di due sorelle, generate dalla stessa madre. La loro storia, benché non identica, può ricordare quella di due altre sorelle che nella storia si sono spesso incontrate su di un sentiero comune, mentre altre volte sono rimaste distanti per motivi spesso indipendenti alla loro natura. Si sta parlando di Geografia e Filosofia. Discipline che appaiono forse divise, differenti, ma che non lo sono nella loro essenza e costituzione, come ricorda Franco Farinelli, entrambe riflettono e studiano il mondo, le sue caratteristiche, le peculiarità, ne analizzano e classificano le differenze – lo interpretano (Farinelli 2012). In alcuni momenti della storia una sorella sarà ancella

* Università degli Studi di Milano. Dipartimento di Beni Culturali e Ambientali, Laboratorio permanente sui luoghi dell'abbandono (L'ABB).

dell'altra, aiutante e pronta al sacrificio in nome del sapere¹. Come scrive Farinelli, all'inizio della Modernità la geografia sacrifica se stessa con gesto rituale, donando le chiavi della conoscenza alla sorella che allora cercava una via per uscire da una foresta pericolosa in cui rischiava di smarrirsi. Le dona, attraverso il gesto di appiattimento cartesiano, la possibilità di un «cosciente ordinamento categoriale e selettivo dei dati» riservando a se stessa la «semplice traduzione in termini cartografici della successione sequenziale del loro flusso» (Ivi, p. 10). Sacrificare non è annullarsi, ma fare il sacro, cioè un gesto rituale che eleva e suggella un patto e questo è ciò che viene riconfermato nel Settecento dall'opera di Immanuel Kant, il quale pubblica opere che sembrano riunire sullo stesso sentiero le due donne. Nel 1801 vede la stampa la prima versione della *Geografia Fisica* di Kant, il quale nel mentre aveva già pubblicato la sua opera più celebre e dirompente, cioè la *Critica della Ragion Pura*, la quale mette in scena un nuovo percorso della storia del pensiero occidentale. La filosofia per Kant, ricorda giustamente Farinelli, era la «“geografia della ragione”, cioè la geografia dello “spazio buio del nostro intelletto”» (Ibidem). Per Kant la geografia era l'avviamento al pensiero critico, era un mezzo per preparare ad una ragion pratica e destare la voglia ad estendere sempre più i saperi umani (Tanca 2013, p. 20). Marcello Tanca, nella sua opera *Geografia e Filosofia. Materiali di lavoro*, riporta in proposito una citazione diretta del filosofo di Königsberg nella quale si dice che il giovane studioso, tramite la geografia, viene introdotto alla sua destinazione, «cioè il mondo» (Ibidem). Paradossale risulta il fatto che in tutto questo Kant non si sia mai mosso dalla sua cittadina confermando così la preoccupazione di Rousseau secondo cui la filosofia si stesse rendendo troppo stanziale e poco pratica del mondo (Ivi, p. 22). Ma questo non fa altro che riporre sullo stesso piano di valore e valori le due sorelle. Entrambe si interrogano, anche se talvolta con strumenti diversi, del mondo e così si sorreggono e forniscono materiali, risultati e metodi che possono essere condivisi, in favore di un sapere critico di ciò che è il globo terracqueo e non solo. Non è un caso che proprio dopo i pregevoli lavori di Kant e gli ammonimenti di Rousseau, sia comparso sul palcoscenico del sapere forse il più noto geografo dell'epoca moderna, cioè Alexander von Humboldt. Egli non era un geografo tradizionale, ma un innovatore della disciplina che, trasformandola, ha permesso la

¹ Non si pretende in questa sede di fornire una completa storia del rapporto tra geografia e filosofia, il quale risulta eccessivamente complesso e articolato e richiederebbe uno studio e un'attenzione scientifica non riassumibile in un articolo di questa natura. Certamente in questo senso è necessario segnalare, come riferimenti indispensabili per l'approfondimento di questa articolata e affascinante storia disciplinare, le opere di Franco Farinelli (Farinelli 2007; Farinelli 2009) e Marcello Tanca (Tanca 2013) che ben introducono alla vicenda di queste due “sorelle”.

crescita della sorella filosofia, grazie al suo modo di concepire il sapere trasversale, diremmo oggi interdisciplinare. La forza dell'opera humboldtiana consta nella complessità dei *layer* analizzati, accennati e a volte sottintesi. Non è un caso che molte discipline si occupino di studiare scientificamente ancora oggi ciò che ha prodotto nella sua ampia bibliografia. Sia la geografia, sia la filosofia e in particolare l'estetica e la storia della filosofia, la storia delle idee, le critica letteraria, sino a scomodare le scienze dure si occupano di riflettere a proposito dell'opera del *geografo*. Successivamente ad Humboldt, Karl Ritter porrà una nuova e importante pietra per la costruzione del ponte che unisce e mette in comunicazione le due sorelle; egli infatti riteneva la geografia (*Erdkunde*) quale teoria critica della Terra. Ritter, ricorda Farinelli, pone al servizio del geografo le armi di altre discipline quali la storia, il linguaggio, ma soprattutto la filosofia quale fonte di strumenti utili allo sviluppo di un pensiero critico. Sempre nell'Ottocento molti filosofi hanno esplorato i campi e gli studi geografici occupandosi loro stessi di sviluppare il pensiero e la critica geografica². Ma ciò che non è esplicito, spesso è conservato all'intero delle profondità.

Nel Novecento, con la maturazione e la crisi della Modernità, con lo sviluppo del deserto della Modernità (Marini 2011) aumentano le opere in cui queste due sorelle riprendono il dialogo tra di loro e non sommessamente. La crisi del concetto dello spazio, del suo annullamento quale valore e prospettiva, attraverso l'unificazione del concetto sotto un mero cappello ideale e quantitativo, necessita e richiede un profondo ripensamento. Il progetto del nichilismo moderno è pervasivo e *omni-comprensivo* (Galimberti 2007). L'annullamento delle distanze e delle percorrenze trasforma il concetto e la percezione dello spazio. Esso è il frutto della società industriale dell'immediatezza e del culto della tecnica che altro non fa se non destabilizzare e annullare gli individui che abitano quest'epoca. Un'immagine che può rendere l'idea del processo nichilistico in corso e della sua portata è quello di un'ulteriore banalizzazione dello spazio più radicale di quella avvenuta con la svolta cartesiana del pensiero, è quella della trasformazione di un mondo complesso e a più dimensioni in un mondo piatto (*flat*) a due dimensioni com'è quello descritto da Abbott in *Flatlandia* (Abbott 1884).

La messa in crisi di uno dei valori emblematici e cardine del pensiero umano non può che sollecitare e stimolare la riflessione e la produzione, nonché il ricongiungimento, delle due sorelle che tanto si sono inseguite. Non è un caso dunque che durante tutto il XX secolo vengano pubblicate opere e si sviluppino pensieri che pongano il dubbio, si domandino circa il senso dello

² Tra di essi si possono annoverare Hegel, Marx, Feuerbach, Bentham, Emerson, Leopardi e Nietzsche, seppur non sempre questo emerga così palesemente.

spazio nel nostro tempo³. Più o meno direttamente tutti questi autori hanno riflettuto sullo spazio e in particolare su di una sua formalizzazione cioè il paesaggio che diviene uno dei concetti cardine ed emblematici della riflessione critica del Novecento. Si può accennare quindi alla grande influenza avuta sulle più contemporanee teorie e studi sul paesaggio sviluppate da Turri – uno dei primi geografi italiani a cimentarsi nell'utilizzo di materiali di natura filosofica (Turri 2004; 2008)⁴. Il paesaggio diventa la chiave di volta, lo strumento principe su cui vertono gli studi interdisciplinari che mirano a ricongiungere, ma non ad annullare giustamente una nell'altra, queste due sorelle. Non è un caso che gli autori appena citati possano essere studiati e utilizzati sia per quanto riguarda gli studi di filosofia del paesaggio, sia di geografia del paesaggio. In essi è racchiuso un tentativo di superamento delle barriere che tanto, nell'attualità, rischiano di minare i buoni risultati ottenuti da lavori interdisciplinari pregevoli. Sul finire del XX secolo è sorta una nuova disciplina che in qualche modo si pone sulla scorta di quanto detto sino ad ora ed essa cerca di arginare le limitazioni stesse sorgendo da radici interdisciplinari; riprendendo l'immagine iniziale, essa è il carro di Serse che vuole riunire le due donne senza però soggiogarle, comprendendone anzi l'origine comune e la diversa manifestazione, esaltandone le peculiarità, trasformando i limite in un con-fine⁵, così da poter effettivamente usare il potenziale di queste due forze sorelle: essa è la geofilosofia.

³Alcuni dei nomi di interesse per entrambe le discipline sono Heidegger, Spengler, Jünger, Foucault, Simmel, Benjamin, Vidal de La Blache, Dardel, Merleau-Ponty, Assunto e più recentemente Harvey e Sloterdijk.

Un filosofo contemporaneo che potrà essere interessante studiare in quest'ottica interdisciplinare e di riflessione sullo spazio, che ancora in ambito geografico non è stato approfondito, è Timothy Morton, uno dei teorizzatori della teoria dell'Iperoggetto (*Hyperobject*), i cui spunti potrebbero essere interessanti e importanti per lo sviluppo delle ricerche correlate di geografia e filosofia. La teoria degli Iperoggetti, inserita nell'ottica della *Object-oriented ontology*, può essere studiata e riapplicata ad alcune delle problematiche geografiche. Secondo chi scrive, prima tra tutti, quella del paesaggio che pare configurarsi, in accordo con quanto scritto da Morton in merito alle caratteristiche degli iperoggetti (Morton 2009; Morton 2013), come iperoggetto. A questo proposito, l'applicazione di questa maschera interpretativa potrebbe risolvere alcuni dei quesiti insiti e insistenti nella problematica del paesaggio, ma allo stesso tempo sollevarne di nuovi.

⁴Alcuni dei nomi di interesse per entrambe le discipline sono Heidegger, Spengler, Jünger, Foucault, Simmel, Benjamin, Vidal de La Blache, Dardel, Merleau-Ponty, Assunto e più recentemente Harvey e Sloterdijk.

Per una bibliografia interdisciplinare, per quanto parziale, si rimanda all'indice bibliografico a conclusione del contributo.

⁵ Per una tematizzazione del concetto di Confine cfr. Marini 2014.

2. Il pensiero della Terra: la geofilosofia come possibilità futura

La geofilosofia, quale disciplina contemporanea e inserita nell'epoca della cosiddetta "post-modernità" che ne assume i caratteri, ma allo stesso tempo ne fa emergere i valori superando una certa impostazione liquida, si pone come strumento utile alla lettura, analisi e riflessione degli scenari contemporanei che vanno delineandosi. Essendo una disciplina nuova, ancora sta affrontando i primi passi, ma certamente è possibile rintracciare delle linee guida, delle chiavi di pensiero, in grado di mostrarne le potenzialità e l'utilità. La geofilosofia ha come obiettivo quello di un ripensamento profondo, si potrebbe dire radicale, della Terra, o meglio del rapporto tra uomo e mondo. Per fare questo essa, partendo da una base filosofica, trova nella geografia una preziosa alleata. Così anche se si partisse invece da una base geografica, si troverebbe nella filosofia una valida alleata. Il compito di una disciplina critica complessa e interdisciplinare è proprio quello di ripensare i canoni stabiliti e proporre un nuovo ordine di idee in cui inserire le analisi e le riflessioni, sovvertendo così il già-detto. In quanto disciplina critica non si propone in un'ottica e nemmeno assolutistica né parzialistica, più in concreto tende ad uno sguardo pan-oramico sulla complessità del rapporto tra uomo e mondo e le sue derive.

Esistono più scuole geofilosofiche, ma è qui si cercherà di trattare la linea proposta da Luisa Bonesio e Caterina Resta, nata sulla scorta delle riflessioni di Massimo Cacciari (Cacciari 1994; Cacciari 1996). La chiave interpretativa e la chiave di approccio metodologico della geofilosofia sono fornite e stabilite dalle *10 tesi sulla geofilosofia* redatte da Caterina Resta: 1. L'assunzione del nichilismo come orizzonte epocale; 2. La Geofilosofia è una geopolitica; 3. La Geofilosofia deve contribuire al processo di unificazione europea; 4. La Geofilosofia è una filosofia radicale; 5. La Geofilosofia è una topologia; 6. La Geofilosofia è un'idiologia ed un'idiomatica; 7. La Geofilosofia impone una diversa concezione della frontiera, dell'appartenenza e della comunità; 8. La Geofilosofia è una geo-sofia e una geografia dell'immaginale; 9. La Geofilosofia è un pensiero del cuore; 10. La Geofilosofia prepara l'incontro tra Oriente e Occidente, Nord e Sud del Mondo⁶.

La geofilosofia si pone dunque il compito di riportare il pensiero alla Terra, assumendo come orizzonte epocale in cui posizionare le proprie analisi quello del nichilismo. Si tratta quindi di ripensare in quest'ottica il senso dello spazio e dell'abitare umano - temi anche questi di chiaro interesse geografico - ricordando l'ammonimento nietzschiano circa il deserto che cresce.

⁶ Risulta impossibile sviscerarle e analizzarle tutte, si cercherà dunque di riassumerne in maniera chiara e coerente i contenuti. Per i contenuti precisi delle tesi cfr. Resta 1996.

Si tratta, dunque, di ripensare e reinsegnare, soprattutto in chiave pedagogica il senso del buon rapporto con il mondo, ripartendo da quel processo di sradicamento (*Entortung* per Schmitt e *Heimatlosigkeit* per Heidegger) in cui l'uomo è attualmente invischiato. Proprio per questo la geofilosofia è attenta e studia gli equilibri geo-politici stabilitisi con l'incedere e il procedere dell'epoca moderna, da intendersi quindi come un ri-pensamento e una riflessione sulle distribuzioni degli equilibri socio-politici che si stanno delineando nel nostro tempo. All'intero di quest'ottica globale la geofilosofia si pone come modalità d'approccio in grado di riassumere senza annullare in sé le differenze insite e presenti nelle varie forme di pensiero e le varie culture che nell'epoca della globalizzazione si incontrano e rischiano di scontrarsi. Il pensiero geofilosofico, in primis, cerca di ripartire dal pensiero europeo e dall'Europa stessa, non in quanto unione politica, ma come possibilità geografica e geo-filosofica, dalla quale possa emergere una pluralità di sguardi utili alla formazione di un pensiero europeo che riparta dalla terra abitata. Questo anche grazie ad «un'assunzione qualitativa dello spazio, nel rispetto delle sue peculiarità storiche, linguistiche e geografiche. Solo esse consentono ad uno spazio di diventare luogo, nel rispetto della sua propria irriducibile fisionomia. Ciò che tiene insieme e impedisce la dispersione dei luoghi, è poi un senso di appartenenza e di identità volta per volta più vasto, incessantemente aperto dal confronto con l'altro, che tuttavia non può essere imposto dall'alto, scaturendo sempre dal comune riconoscimento di somiglianze e differenze» (Resta 1996). Per fare questo la geofilosofia vede nel ripensamento radicale dell'origine un superamento dell'ideologie estreme occultanti che dimenticano che ogni cosa ha un'origine molteplice e che quindi ogni origine è simbolica e che il reale è un punto d'incontro, una manifestazione spaziale del procedere delle cose, del loro divenire (Resta 1996; Bonesio, Resta 2010). Per questo incentiva al pensiero simbolico e ad un recupero dell'idea del mito quale narrazione simbolica del reale. Uno dei progetti della geofilosofia, nell'unione tra geografia e filosofia, è quello della riscoperta del senso dei luoghi, cercando di ridestare un senso di appartenenza «senza di cui si può dare solo degrado e disagio» (Bonesio, Resta 2010). Per questo questa disciplina riconosce il valore della «geografia immaginale» in quanto in grado di ridare valore alla simbologia dei luoghi, in quanto entità culturali oltre che reali. Una dimensione cioè realissima, ma «al tempo stesso inattingibile in grado di consentire un diverso orientamento» (Resta 1996). La geofilosofia «riconosce in ogni luogo un aspetto, un'espressione inconfondibile, un volto che ne manifesta il carattere singolare. Il fatto che si riconosca un'anima al paesaggio, comporta non solo l'apprezzamento del carattere intrinsecamente spirituale e simbolico di ogni sito, ma anche la consapevolezza di ogni possibile manomissione e abuso nei suoi

confronti, funzionale tanto ad una logica di sfruttamento materiale, che di sfruttamento 'estetico', qual è quello turistico. Quest'ultimo, in un'epoca di estetizzazione diffusa e di consumo di massa come la nostra, risulta tanto più minaccioso e distruttivo, quanto meno riesce a scorgere il paradosso dell'assunto sul quale si fonda: la fruizione garantita a tutti di una "natura incontaminata"» (Resta 1996). La geofilosofia, dunque, per la sua natura interdisciplinare cerca di riassumere in sé i valori di un pensiero e di una pratica sia filosofici sia geografici, trovando nel connubio di esse la strada per una lettura e una formazione critiche della realtà e della contemporaneità. La geofilosofia è un punto d'incontro, ma quindi di partenza per una nuova strada disciplinare ricca di spunti e strumenti utili alla formazione e alla ricerca.

3. Imparare ad abitare il Mondo: importanza e utilità della geofilosofia nella formazione

Il pensiero sviluppato dalla ricerca geofilosofica si inserisce perfettamente nei propositi degli insegnamenti che ammiccano all'interdisciplinarietà, come richiesto anche dalle linee guida dettate dal Governo, approfondendo e ampliando le competenze degli studenti sia sul piano puramente conoscitivo sia su quello metodologico, integrando aspetti che spesso vengono tralasciati da didattiche monodisciplinari e "canoniche". Essa non si pone solamente come disciplina in grado di far dialogare geografia e filosofia, ma all'interno del proprio bagaglio di saperi porta con sé i modi e i metodi per un dialogo continuo con altre discipline umanistiche - quali possono essere la letteratura, la storia, la storia dell'arte e l'antropologia - e con le scienze dure e saperi tecnici - tra cui si possono citare l'architettura, l'urbanistica e le scienze della terra. Inoltre questo tipo di insegnamento può risultare utile all'apprendimento dell'ampio e sfaccettato discorso geografico istruendo e generando possibilità di sviluppo e di informazione e formazione all'idea critica dello dell'abitare, ai concetti di spazio, luogo, paesaggio, ambiente, contesto ed educare ad un approccio etico ed estetico al sapere, importante ai fini dei precetti dell'interdisciplinarietà e della formazione critica ai saperi. La geofilosofia inoltre vuole educare alla cultura dei luoghi e alla pluralità, attraverso un approccio qualitativo allo spazio e alle culture, sviluppando così i sistemi e i metodi di interazione, interrelazione e comunione tra culture autoctone e alloctone, aiutando l'inclusione di chi viene considerato, sulla scorta del linguaggio di Jacques Derrida, *l'altro*. L'approccio geofilosofico, inoltre, vuole insegnare una lettura non banale, bensì stratificata del mondo, introducendo e implementando e dunque applicando allo studio del reale il

concetto di complessità (Benikrane 2007; Bertuglia, Vaio 2007; Bocchi, Ceruti 2007; Gandolfi 2008; Bertuglia, Vaio 2011) ampliandone gli orizzonti approcciando ad essa con sguardo culturale che ritrova nel rapporto tra uomo e mondo gli elementi e i modelli tanto cari a questo tipo di teoria. Tutto questo può essere anche un viatico educativo efficiente ed efficace per istruire all'ambiente e alla relazione con esso, alle sue particolarità ed equilibri e a come inserire l'uomo nel contesto ambientale anche in vista dei cambiamenti e dei problemi emersi nella Contemporaneità; come esempi efficaci si potrebbero portare la riflessione a proposito di due elementi cardine della trasformazione ambientale quali il consumo di suolo e il *global warming* che chiedono chiaramente e a piena voce, avrebbe detto Majakowskji, nuove prospettive culturali per permettere la sopravvivenza e un migliore rapporto ecologico tra uomo e ambiente o meglio tra uomo e mondo (Farina 2006). Un pensiero come quello geofilosofico può essere in grado e può servire a risvegliare il senso di comunità, lo stupore e la curiosità, insegnare il concetto di *governance* del territorio anche nei giovani così che da loro possa ripartire l'idea e la cura dell'ambiente, del territorio e del paesaggio, nonché sviluppare l'idea di progetto locale e le sue applicazione pratiche, così che le comunità possano riappropriarsi dei propri luoghi, risvegliandone il *genius loci* e il *genius comunitatis*. Strumenti che questo tipo di disciplina e approccio possono donare, oltre a concetti ed elementi teorici, già emersi in questa trattazione, ciò che la geofilosofia si propone e su cui lavora può essere utilizzato per implementare uscite pratiche e didattiche, esplorazione dello spazio e dei luoghi nella loro complessità, all'utilizzo del paesaggio come approccio, metodo e strumento di analisi, lettura e riflessione sul reale e le sue sfaccettature, metodi di ideazione critica e progettuale di processi e rapporti con elementi e oggettualità del reale, ideare e modellare questionari percettivi modellati su più fasce d'età al fine di capire il rapporto tra uomo e mondo e la sua evoluzione⁷. Le competenze che devono essere fornite agli studenti in ambito liceale, soprattutto nel triennio, comprendono ambiti e temi ampiamenti interdisciplinare e profondamente attenti all'attualità e alla sua evoluzione sia in campo storico sia scientifico-conoscitivo. Tutto questo al fine di ampliare la capacità di analisi e visione dello studente che dalle discipline, se ben insegnate, soprattutto in ambito umanistico deve poter ottenere capacità che integrino la formazione con la pratica, il sapere con l'azione. La

⁷ Infine autori che possono essere letti, studiati e insegnati per perseguire i fini disciplinari tra i tanti non ancora citati in questo scritto, si possono ricordare Ernst Jünger, Ralph Waldo Emerson, Henry David Thoreau, Serge Latouche, Michela Saffiotti, Eleonora Fiorani, Aimo Farina, Walter Benjamin, James Hillman, Marc Augé, Oswald Spengler, Peter Sloterdijk, Friedrich Nietzsche, Lewis Mumford, Alberto Magnaghi, Edgar Morin, Gernot Böhme, Raymond Murray Schafer, Eric Dardel e Rosario Assunto.

geofilosofia quindi non è solo un insegnamento teorico o teoretico, ma è una forma di sapere che integri o meglio trasformi il pensiero in azione e l'azione in pensiero. L'insegnamento di questa disciplina sarebbe un ottimo proseguimento e incremento delle scarse ore dedicate alle conoscenze del territorio, della sua storia, della sua identità date dalle poche ore di geografia e storia, vuoi geostoria, dedicate nel biennio, dopo il quale sembra interrompersi l'insegnamento, il percorso, gli strumenti e i metodi utili alla comprensione del mondo contemporaneo, le sue particolarità, i suoi conflitti e necessità, sia a livello globale sia locale, soprattutto in un momento della storia in cui le problematiche geografiche si fanno sempre più presenti e urgenti nella vita di tutti i giorni.

Il pensiero geofilosofico è ancora giovane, sta sviluppando e incrementando le sue possibilità teoriche e pratiche, ma del resto, come ricordava Antonio Machado «caminante, no hay camino,

se hace camino al andar» e mai come ora, confrontandosi con le richieste formative portate avanti dagli enti di Governo, questo cammino va proseguito e inserito in una quotidianità come quella scolastica e in particolare quella liceale.

Riferimenti bibliografici

- Abbott E.A. (1993), *Flatlandia. Racconto fantastico a più dimensioni*, trad. it. M. D'Amico, Adelphi, Milano.
- Benikrane R. (2007), *La teoria della complessità*, trad. it. A. Gusman, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bertuglia C. S., Vaio F. (2007), *Non linearità, caos, complessità*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bertuglia C. S., Vaio F. (2011), *Complessità e modelli. Un nuovo quadro interpretativo per la modellizzazione nelle scienze della natura e della società*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bocchi G., Ceruti M., a cura di (2007), *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano.
- Bonesio L., Resta C. (2010), *Intervista sulla Geofilosofia*, a cura di R. Gardenal, Diabasis, Reggio Emilia.
- Cacciari M. (1994) *Geo-filosofia dell'Europa*, Adelphi, Milano.
- Cacciari M. (1996), *L'arcipelago*, Adelphi, Milano.
- Farina A. (2006), *Il paesaggio cognitivo. Una nuova entità ecologica*, FrancoAngeli, Milano.
- Farinelli F. (2007), *L'invenzione della Terra*, Sellerio Editore, Palermo.
- Farinelli F. (2009), *La crisi della ragione cartografica*, Einaudi, Torino.
- Farinelli F. (2012), *Geografia. Un'introduzione ai modelli del mondo*, Einaudi, Torino.

- Ferraris M. (2012), *Manifesto del nuovo realismo*, Laterza, Roma-Bari.
- Galimberti U. (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.
- Gandolfi A. (2008), *Formicai, imperi, cervelli. Introduzione alla scienza della complessità*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Marini A. (2015), *Il territorio è la casa dell'uomo: il progetto umano da habitat ad eu-topia*, in A. G. Dal Borgo, R. Maletta, a cura di, *Paesaggi e luoghi buoni. La comunità e le utopie tra sostenibilità e decrescita*, Mimesis, Milano-Udine.
- Marini A., "Il confine della soglia", *Filosofia e nuovi sentieri*, consultabile all'indirizzo: <https://filosofiaenuovisentieri.it/2014/07/20/il-confine-della-soglia/>
- Marini A. (2015), *Paesaggi interrotti. Geostoria e Geofilosofia dei luoghi abbandonati*, Tesi di dottorato discussa presso l'Università degli Studi di Milano, Scuola di dottorato in beni Ambientali e Culturali, a.a. 2014-2015, tutor Prof. Luca Bonardi.
- Morton T. (2009), *Ecology without nature*, Harvard University Press, Cambridge.
- Morton T. (2013), *Hyperobjects. Philosophy an Ecology after the End of the World*, Univeristy of Minnesota Press, Minneapolis - London.
- Resta C. (1996), *10 tesi di Geofilosofia*, in Bonesio L. a cura di, *Appartenenza e località: l'uomo e il territorio*, SEB, Milano.
- Tanca M. (2013), *Geografia e filosofia. Materiali di lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Turri E. (1974), *Antropologia del paesaggio*, Marsilio, Venezia, 2008, ed. orig. Edizioni di Comunità, Milano.
- Turri E. (2004), *Il paesaggio e il silenzio*, Marsilio, Venezia.

13. Esplorare con la geografia

di Giovanni Donadelli*

*We shall not cease from exploration
and the end of all our exploring
will be to arrive where we started
and know the place for the first time.*

(T.S. Eliot, *Four Quartets*, 1943, cit. in Roberts, 2003)

1. Premessa

Nonostante le ore dedicate all'insegnamento e all'apprendimento della geografia nella scuola italiana siano poche (De Vecchis, 2001) è possibile incontrare ancora molti insegnanti che credono nell'esplorazione quale strategia semplice e rivoluzionaria per insegnare e apprendere. I vincoli per promuovere l'esplorazione nei contesti dell'educazione formale ad ogni modo sono diversi ed è per questo che il presente contributo è dedicato a tutti coloro che ancora oggi si ingegnano per superarli e promuovere ogni giorno nuove avventure ai propri studenti.

Nei successivi paragrafi i lettori troveranno una riflessione generale sul valore dell'esplorazione come strategia didattica e degli esempi di esplorazioni didattiche interdisciplinari realizzate negli ultimi anni con classi di ogni età, dalla scuola dell'infanzia all'università.

2. Tre motivi per esplorare nella scuola di oggi

Il verbo esplorare deriva dal latino *exploro* e il suo significato, come riportato dal vocabolario Treccani, è «cercare di scoprire, di conoscere quanto è sconosciuto o nascosto o quanto altri cercano di tenere celato, servendosi dei mezzi opportuni»¹. Per quanto semplice, questa definizione introduce tre dimensioni che sintetizzano le ragioni per le quali parlare di esplorazione oggi nel mondo della scuola è tutt'altro che fuori luogo.

* Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità (DiSSGeA), I.C. "Ilaria Alpi" (VE).

¹ www.treccani.it/esplorare (ultima consultazione, 28/07/2016).

2.1 L'esploratore

La prima dimensione è legata al soggetto dell'esplorazione: l'esploratore. Se si chiudono gli occhi e lo si prova ad immaginare, l'esploratore probabilmente avrà la forma di un uomo alto, robusto e fiero, in completa armonia con l'immagine romantica che ci è stata consegnata prima dalla letteratura di viaggio e successivamente dal cinema. Fortunatamente, la definizione di esploratore proposta dalla Treccani ci permette di aggiornare questo immaginario per trasferirlo direttamente ai giorni nostri. È chiaro, infatti, che gli esploratori non sono solo coloro che esplorano ciò che è ancora sconosciuto all'umanità ma sono esploratori tutti coloro che per i motivi più diversi sono consapevolmente alla ricerca di qualcosa che ancora non conoscono. Tutti noi, uomini e donne² di ogni età, siamo stati e possiamo essere grandi esploratori. Un messaggio per nulla banale da consegnare ai nostri studenti che nonostante la giovane età talvolta appaiono già annoiati dalla propria routine settimanale. Il messaggio è importante e perciò bisogna consegnarlo con passione. Bisogna convincere i ragazzi del fatto che il mondo (anche per loro, come per noi) è tutto da scoprire perché non solo le scoperte di altri non ci impediscono di fare le nostre, ma anche perché le stesse investigazioni fatte con obiettivi e tempi diversi portano a scoperte sempre nuove. È importante guidare gli studenti a comprendere che se qualcuno prima di loro ha già fatto la scoperta che si stanno apprestando a fare anche loro, ciò non li priverà dell'emozione di riuscire a realizzarla, anzi, potrebbe amplificarla. Si pensi ad esempio ad una rotta marittima o ad una via d'arrampicata. Avere la possibilità di conoscere in anticipo il percorso attraverso i racconti di chi lo ha già esplorato (narrazioni, immagini, video, ecc.) può certamente contribuire ad aumentare la propria consapevolezza sull'impresa arricchendola di nuovi significati e significanti, che altrimenti sarebbero potuti rimanere latenti.

In un ambiente educativo e formativo che ancora troppo spesso spinge gli studenti ad essere i migliori, quindi, la figura dell'esploratore propone un modello sano di protagonismo in cui la meta non è più il fine da raggiungere prima e meglio degli altri, ma rappresenta il mezzo con cui innescare processi d'apprendimento sostenuti dalla propria motivazione intrinseca.

² A chi volesse approfondire la figura delle donne esploratrici consigliamo vivamente la lettura di due opere estremamente interessanti e complementari. La prima è *L'altra mappa. Esploratrici, viaggiatrici, geografie* di Luisa Rossi (2005), la seconda è una curatela di Frediani, Ricorda e Rossi, dal titolo: *Spazi, segni, parole. Percorsi di viaggiatrici italiane* (2012).

2.2 I mezzi

La seconda dimensione è legata ai mezzi per l'esplorazione e può essere declinata in due accezioni. La prima è sintetizzabile nell'espressione "l'esploratore non basta a sé stesso", la quale ribadisce il fatto che così come la maggior parte delle grandi scoperte non sono state il risultato di una performance individuale, così anche le esplorazioni didattiche non dovrebbero essere configurate come attività per singoli, bensì come lavori di gruppo. Questa modalità di lavoro oggi è data per assodata. Le molte indicazioni europee sulla formazione, così come il metodo del *cooperative learning* o l'intuizione della *zona di sviluppo prossimale* esprimono chiaramente i vantaggi dell'avere dei compagni con i quali confrontarsi, ai quali appoggiarsi o ai quali dover spiegare nel modo più semplice possibile quanto si è capito.

La seconda accezione si declina invece sugli strumenti per l'esplorazione. L'esploratore, infatti, per essere tale dev'essere consapevole del proprio obiettivo e dev'essere capace di scegliere ed utilizzare gli strumenti adatti ad inseguirlo. Questo è certamente valido anche per l'insegnante e gli studenti, ad ogni modo, nonostante il fatto che nella scuola oggi si stia ponendo crescente attenzione alle prove autentiche o quantomeno significative, per molto tempo il sistema scolastico ha rischiato di ammaestrare gli studenti a rispondere senza esitare piuttosto che ad aprire la strada a nuove esplorazioni attraverso un invito alla riflessione personale e critica. Per esplorare, dunque, si necessita di mentalità e strumenti specifici, capaci di interagire in maniera dinamica con l'ambiente e di offrire agli studenti l'opportunità di sviluppare la loro personale originalità nell'apprendere.

2.3 Il movimento

La terza dimensione, già emersa in parte nelle due precedenti, è quella del movimento. Colui che è alla ricerca, infatti, sta vivendo una tensione verso qualcosa e quindi, anche se potrebbe apparire fermo, è in realtà in movimento. L'esploratore è una persona curiosa e questa sua virtù gli permette da una parte di non badare al numero di "passi" che fa mentre è impegnato nella ricerca e dall'altra di potersi "nutrire" della sua stessa passione per la scoperta. Gli allievi delle scuole italiane di oggi, invece, "nutriti" per anni dai nostri giudizi personali basati troppo spesso su un trito artigianale di umore e matematica pare abbiano sviluppato nel tempo soprattutto l'attenzione al numero di righe che mancano per finire il dettato, al numero di minuti che li separano dalla campanella o al numero di giorni che li separano dalle prossime vacanze. Le tensioni vissute dagli studenti evidentemente sono rivolte

all'esterno della scuola e lontano dalla fatica richiesta dall'apprendimento (sicuramente da quello forzato e mnemonico). Pare in questo senso che gli studenti non vedano l'ora di esplorare nuovi orizzonti e di essere coinvolti ed imparare attraverso percorsi originali capaci, se non di portarli fisicamente oltre le recinzioni dei plessi scolastici, almeno di permettergli di ricostituire quel legame autentico con il territorio e la cultura nella quale vivono quotidianamente. Sarà in questo senso fondamentale per la scuola e gli insegnanti riuscire a cogliere la potenzialità di guardare al di là della recinzione, di smettere di insegnare il mondo come se fosse un globo di cartone (Schmidt di Friedberg, 2010) e di riscoprirsi *bricoleur*³ riflessivi capaci di esplorare insieme ai ragazzi (anche fisicamente) la propria realtà.

3. Esplorazioni, a base di geografia

Le esplorazioni geografiche sono cominciate con la nascita dell'uomo. A seconda del periodo storico le esplorazioni sono state fortemente caratterizzate dai mezzi con i quali sono state realizzate. Inizialmente l'uomo si spostava a piedi ma successivamente ha impiegato mezzi diversi che gli hanno via via permesso di affrontare con crescente sicurezza esplorazioni via terra, acqua e cielo. Solo recentissimamente si è aggiunta anche una via digitale all'esplorazione, resa possibile dall'evoluzione di internet e dalla rapida diffusione dei dispositivi per la navigazione.

Al fine di stimolare nuove esplorazioni qui di seguito sono presentate, a seconda delle diverse vie esplorative, alcune attività sperimentate in seno all'AIIG Veneto negli ultimi anni.

3.1. Esplorare via terra

Uno dei modi più semplici per esplorare la propria realtà è certamente quello di muoversi fisicamente nel proprio contesto locale. Le passeggiate così come gli spostamenti con i mezzi di trasporto urbani rappresentano occasioni perfette per compiere esplorazioni sia semplici che complesse con studenti di qualsiasi grado scolastico (Gilardi, Molinari, 2012; Tononi, Do-

³ In questo contesto si utilizza l'espressione *bricoleur* per identificare gli insegnanti capaci di creare e combinare strategie e strumenti diversi con originalità (Lévy, 1964; Miola, 2006) e non per identificare gli insegnanti che affrontano i problemi man mano che si presentano, senza ottimizzare le soluzioni (Riboldi, 2001).

nadelli, 2016). L'esplorazione via terra è quella con la quale gli allievi dimostrano più confidenza in quanto fa parte della loro esperienza personale quotidiana. La vera sfida, in questo caso, sta nel riuscire a coinvolgerli nella definizione degli obiettivi stessi dell'esplorazione e quindi nella strutturazione del metodo d'indagine da applicare nella lettura della realtà che si esplora. Questo passaggio è fondamentale in quanto permette a ciascun studente di acquisire consapevolezza rispetto al proprio agire e al proprio pensare.

In una scuola dell'infanzia di Padova, ad esempio, l'esplorazione è nata dalla volontà e dall'opportunità di riorganizzare il proprio spazio verde (Rocca, Donadelli, 2012; Rocca, Donadelli, Ziliotto, 2012). In vista di un incontro con la municipalità le insegnanti⁴ hanno guidato i bambini ad esplorare il proprio giardino scolastico spronandoli ad individuare ciò che avrebbero voluto mantenere e ciò che secondo loro sarebbe dovuto essere eliminato, sistemato o modificato. L'esplorazione ha dato via ad una progettazione partecipata e condivisa tra alunni, insegnanti, genitori e municipalità che ha permesso, in aggiunta alla realizzazione del nuovo giardino scolastico, di rendere la geografia dei bambini concreta e tangibile, multi-attoriale e complessa.

Con diverse scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado del Veneto si è sperimentato anche un altro tipo di esplorazione via terra, guidata in questo caso dall'obiettivo di migliorare la capacità degli studenti di orientarsi e di conoscere il proprio territorio. Queste esplorazioni hanno avuto la



Figura 1 – Gli alunni di una classe quinta della scuola primaria inseriscono le coordinate geografiche nei GPS. Di lì a poco, inizierà l'esplorazione (Foto dell'autore).

⁴ Il progetto è stato ideato e realizzato dall'insegnante Giovanna Rizzato.

caratteristica di essere supportate dall'utilizzo di semplici dispositivi GPS⁵ e di poter quindi fare affidamento sulle potenzialità formative offerte dal *geocaching*⁶. Le attività con le classi sono state svolte nei giardini scolastici o nei parchi pubblici coinvolgendo agilmente tutte le discipline curriculari (fig. 1) (Donadelli, 2014; Donadelli, Rocca, 2014). Attività simili, in contesti urbani e naturali, sono state proposte anche a ragazzi universitari e adulti in occasione di eventi di divulgazione scientifica (es: Notte Europea della Ricerca) e di promozione territoriale (progetto REM, <http://www.galpata-vino.it/ita/progetti-di-cooperazione/progetto-rem.html>).

3.2. *Esplorare via acqua*

L'uscita didattica è l'occasione principe nella quale svolgere esplorazioni via acqua che altrimenti risulterebbero difficoltose da realizzarsi per via del tempo solitamente richiesto dalla loro preparazione e dal loro svolgimento. Ciò nonostante, la possibilità di esplorare via acqua sta crescendo e va via via semplificandosi grazie alla crescente attenzione (riqualificazione) che sta interessando i paesaggi d'acqua in contesto urbano e non solo⁷. Rispetto a quella via terra, l'esplorazione via acqua ha il vantaggio di costringerci ad abbandonare le nostre certezze (come ad esempio l'indipendenza di movimento, la stabilità o l'orientamento) per aprirci al confronto con nuovi alfabeti, strumenti e realtà.

L'uscita in battello elettrico lungo il Piovego, a Padova, così come l'escursione fatta in barca sul Delta del Po (Altissimo et al. 2008; Donadelli, Rocca, 2012a), ad esempio, hanno permesso a classi di ordine diverso di cogliere l'importanza delle vie d'acqua nella storia della nostra regione attraverso una prospettiva capovolta rispetto alla solita posizione "con i piedi a terra"⁸ (Casetta, 1998, 2005). Allo stesso tempo, ovviamente, le esplorazioni via acqua sono state occasioni per confrontarsi anche sull'evoluzione della navigazione, delle sue regole e dei suoi protagonisti.

⁵ I dispositivi GPS sono stati messi a disposizione dalla Sezione di Geografia dell'Università di Padova.

⁶ Le potenzialità didattiche del *geocaching* sono discusse in *Geocaching a scuola. Istruzioni per l'uso* (Donadelli, 2013).

⁷ Si pensi ad esempio a tutti i progetti di riqualificazione urbana legata ai waterfront e alle waterways (Giovinnazzi, Moretti, 2010).

⁸ Argomenti come la pesca, l'agricoltura, la bonifica, i commerci, la pianificazione e lo sviluppo urbano si arricchiscono di elementi fondamentali nel momento in cui vengono trattate anche tenendo conto della prospettiva di cui il mondo lo vive e lo raggiunge dall'acqua.

Esperienza diversa è stata l'uscita in barca a vela proposta alle classi del liceo sportivo di Padova. Il progetto "Mariniamo la Scuola" (Rocca, Rocca, Donadelli, 2012) è in continua evoluzione⁹ e ha l'obiettivo di stimolare un rapporto diretto e motivato dei ragazzi con la cultura marinara e quindi con



Figura 2 - Alcune studentesse del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova durante una delle prime manovre in barca a vela (Foto dell'autore).

la conoscenza del proprio territorio e delle problematiche legate alla protezione ambientale. Il progetto ha anche un evidente valore sociale in quanto offre un'esperienza in cui si deve lavorare ed esplorare insieme, in piccoli gruppi, interagendo continuamente con l'esterno attraverso strumenti specifici per le manovre e per la lettura del territorio (p. 233) (fig. 2). L'uscita in barca a vela, in particolare, rappresenta per gli insegnanti un'esperienza immersiva privilegiata per sperimentare le potenzialità della didattica esplorativa e per gli studenti una delle esperienze formative più persistenti.

⁹ Tant'è che nell'A.A. 2015/2016 il progetto è stato anche proposto dalla prof.ssa Lorena Rocca come attività formativa integrata per i futuri maestri in formazione presso l'Università di Padova (se ne parla in questo articolo: <http://www.velaveneta.it/2016/06/07/il-mariniamo-la-scuola-in-barca-a-vela-ora-e-anche-alluniversita/>, ultimo accesso 28/07/1985).

3.3. Esplorare via cielo

Per comprendere la struttura di una città è indispensabile salire su uno dei suoi edifici più alti (Corna Pellegrini, 2010, p. 147). La visione dall'alto, infatti, è fondamentale per un geografo e non è un caso quindi che la quasi totalità dei prodotti cartografici adotti una prospettiva zenitale. Tutte le attività che prevedono l'utilizzo di foto satellitari e aeree o l'attività con piante, mappe, carte topografiche e geografiche (analogiche e digitali) sono dunque annoverabili tra le esplorazioni via cielo. In modo diverso e complementare, tutti questi supporti permettono di acquisire la prospettiva del cielo e di esplorare a volo d'uccello tutto quanto ciò che ci circonda. Inoltre, le foto e le carte garantiscono un forte impatto visivo e permettono di affinare l'osservazione di fenomeni fisici, economici e sociali sul territorio, stimolando processi cognitivi ed emotivi propri della disciplina geografica (interpretazione, costruzione di ipotesi, immedesimazione, astrazione, ecc.).

Grazie all'evoluzione della tecnologia oggi possiamo anche contare su dispositivi che ci permettono di esplorare il territorio dal cielo, in tempo reale. Gli strumenti che attualmente garantiscono i migliori risultati in termini di duttilità d'applicazione sono i Sistemi Aeromobili a Pilotaggio Remoto (SAPR o semplicemente droni). Sfortunatamente però, poterli utilizzare a scuola è reso complicato dalla normativa che ne regola l'utilizzo¹⁰. Ciò nonostante, da quest'anno, come AIIG Veneto proponiamo alle scuole un laboratorio con i droni, composto da tre incontri¹¹ (fig. 3). Nel primo gli studenti sono introdotti all'orientamento spaziale attraverso i concetti di lateralizzazione, i sistemi di riferimento geografico e le funzionalità dei ricevitori GPS. Nel secondo viene presentata la normativa legata all'utilizzo dei droni¹² e si offre una dimostrazione di volo a scuola o nel parco pubblico più vicino. Nell'ultimo incontro, infine, ci si concentra espressamente sulla foto-interpretazione di immagini scattate da drone. Al di là dell'affascinante esperienza di poter esplorare il proprio istituto (o il parco) dal cielo con angola-

¹⁰ Spesso le scuole essendo inserite in un contesto urbano vengono considerate zone ad alto rischio. Ciò prefigura le attività didattiche come operazioni specializzate e richiede quindi al pilota di essere un professionista (e non semplicemente un hobbista).

¹¹ I laboratori sono offerti dalla Sezione Veneto dell'AIIG all'interno della proposta didattica "Attivamente" promossa dalla Fondazione CaRiPaRo (<http://www.fondazionecariparo.net/>).

¹² Per farlo ci si serve dei volumi prodotti da DroneZine: *Gedeone piccolo drone. Flyaway-Volato via!* (Lumaca, 2015) consigliato per bambini dai 4 agli 8 anni e *Io volo sicuro. Droni: divertiamoci con la testa* (Masali, 2016) agile manuale per tutte le età.

ture e prospettive personalizzabili, il drone è uno strumento molto utile perché permette di introdurre a scuola l'educazione all'aria, fino ad oggi rimasta esclusa anche dagli istituti tecnici d'avanguardia.

3.4. Esplorare via digitale



Figura 3 - Prime prove di volo per gli allievi del Master in GIScience dell'Università di Padova (Foto: <http://www.mastergiscience.it/>)



Figura 4 - Alcuni studenti di scuola primaria impegnati nel laboratorio didattico "Virtual Tour tra le regioni d'Italia" promosso dall'AIIG Veneto (Foto dell'autore).

Il mondo del digitale rappresenta oggi un campo del sapere in continua

espansione, capace di penetrare i contesti più diversi, inclusi l'educazione e l'esplorazione. Abbiamo già accennato alle potenzialità dei GPS e dei droni, ma in questo paragrafo si vuole concentrarsi specificatamente sulla loro integrazione con i dispositivi tecnologici che ormai ogni studente possiede (computer, tablet e smartphone). Internet e la realtà aumentata sono forse le due facce più espressive ed azzeccate per presentare questa nuova via esplorativa.

A Padova si è lavorato molto sulle potenzialità di internet e dei geomedia per promuovere l'insegnamento della geografia e l'insegnamento geografico di altre discipline (Rocca, 2003; 2007; 2010 Donadelli, Rocca, 2012b). Le webquest geografiche si sono rivelate estremamente valide così come i laboratori geografico-matematici o geografico-storici realizzati utilizzando il software Google Earth (fig. 4). Questi strumenti danno agli studenti la possibilità di esplorare senza dover uscire dalla loro scuola, permettendo loro di studiare fenomeni altrimenti troppo grandi (nello spazio e nel tempo), lontani, pericolosi o costosi da analizzare di persona (Carletti e Varani, 2007, p. 238).

La realtà aumentata, infine, è forse quanto di meglio la tecnologia ci offre per ribadire la centralità della geografia e del suo campo del sapere. Le tecnologie in questo contesto sono utilizzate per rendere visibili alcuni tra i molteplici livelli di senso che si annidano quotidianamente nel territorio. Così, applicazioni per smartphone si attivano automaticamente per "prossimità fisica" (tra noi e l'oggetto) per offrirsi come interpreti di una realtà che è contestualmente sempre più densa di significati e più complessa da interpretare. Le potenzialità sono infinite e sono già realtà nei settori del turismo, della moda e dell'intrattenimento. Esempi facilmente utilizzabili con i ragazzi sono *Father.io* (www.father.io) e *Ingress* (www.ingress.com), giochi multi-piattaforma che simulano una battaglia planetaria a cui ognuno può prendere parte semplicemente accendendo il proprio dispositivo. Sulla piattaforma *Ingress* è stato recentemente costruito *Pokémon Go!* (www.pokemongo.com) che a poche settimane dalla sua pubblicazione è già diventato virale tra i giovani (ma non solo) divenendo la "app di maggior successo della storia"¹³. Alimentata dal giusto mix tra coinvolgimento personale, uso di tecnologie all'avanguardia ed esplorazione diretta, l'integrazione tra la tecnologia, il gioco e il territorio si rivela ancora una volta vincente¹⁴.

¹³ SuperData (www.superdataresearch.com) stima il rendimento di *Pokémon Go!* attorno ai 4 milioni di dollari al giorno. Si legga a proposito l'articolo *Consigli (e qualche considerazione) solo per veri giocatori di Pokémon Go* di Emilio Cozzi pubblicato su Il Sole 24 Ore il 27 luglio 2016 (<http://www.ilsole24ore.com/art/tecnologie/2016-07-27/consigli-e-qualche-considerazione-solo-veri-giocatori-pokemon-go-131050.shtml?uuid=ADFpbVy> Ultimo accesso il 28/07/2016).

¹⁴ L'ampia diffusione del *geocaching*, ideato e lanciato nel 2010, ne aveva anticipato le potenzialità.

4. Conclusioni

Attraverso la lettura in chiave didattica della definizione del verbo esplorare e delle diverse modalità esplorative (via terra, via acqua, via cielo, via digitale) il presente contributo ha voluto riabilitare l'esplorazione quale strategia didattica privilegiata per l'insegnamento della geografia a qualsiasi livello scolastico. Allo stesso modo, gli esempi forniti volevano far intuire che gli orizzonti esplorabili grazie ad un approccio geografico sono infiniti, intrinsecamente interdisciplinari e in continua evoluzione.

Spetta infine a ciascun insegnante il compito di individuare la forma giusta d'esplorazione per i propri studenti. Nel farlo, può essere utile tenere a mente il suggerimento di John Foster (1972, p. 9) secondo il quale l'apprendimento attraverso l'esplorazione dovrebbe fondarsi solidamente sull'ordine, mantenendo però un'organizzazione di base flessibile e comprensibile agli studenti, nel cui ambito essi possano lavorare liberamente.

I primi passi verso questi orizzonti potrebbero spaventare ma, dopotutto, per conoscere bisogna mantenersi curiosi e in movimento, come dei veri esploratori.

Riferimenti bibliografici

- Altissimo G., Donadelli G., Nicolè S., Rosso M. (2008), *Laboratorio residenziale sul Delta del Po*, in A. Salaris, a cura di, *Terre di mezzo: la Basilicata tra costruzione regionale e proiezioni esterne. Formazione e ricerca didattica in geografia: esperienze e prospettive*. Potenza, 19-23 ottobre 2007, Edizioniidipagina, Bari, pp. 187-193.
- Carletti A., Varani A. (2007), *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie. Nuove applicazioni della didattica costruttivista nella scuola*, Erickson, Trento.
- Casetta P. (1998), *Padova lungo il Piovego. Occasione di un'avventura urbana*, Tamari Pocket, Padova.
- Casetta P. (2005), *Padova lungo i suoi corsi d'acqua: dal centro storico e urbano alle periferie integrate e abbandonate*, in M. Bertocin, P. Faggi, E. Gamberoni, A. Pase, *La grande trasformazione - Il Veneto fra tradizione e innovazione*. Quaderni del Dipartimento di Geografia – Università di Padova, vol. 23, Padova, pp. 275-279.
- Corna Pellegrini G. (2010), *Esplorazioni geografiche e turismo culturale*, Archetipolibri, Padova.
- De Vecchis G., a cura di (2011), *A scuola senza geografia?*, Carocci, Roma.
- Donadelli G. (2013), "Geocaching a scuola. Istruzioni per l'uso", *Geografia*, 1-2, pp. 21-29.
- Donadelli G. (2014), "Outdoor learning and geocaching", *Primary geography*, 85, Autumn 2014, p. 22.

- Donadelli G., Rocca L. (2012a), "An educational system integrated with the territory. A residential workshop on the Po delta", in *Tendințe actuale în predarea și învățarea geografiei*, 11, pp. 49-60.
- Donadelli G., Rocca L. (2012b), *La cartografia digitale a Scuola. Il riscatto della geografia*, in T. Roselli, A. Andronico, F. Berni, P. Di Bitonto, V. Rossano (Eds.), *Didamatica 2012*. [Digital proceeding].
- Donadelli G., Rocca L. (2014), *Teaching and learning with geocaching*, in Jekel, Gryl, et al. (Eds.), *Teaching geography using geomedia*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 44-58.
- Foster J. (1972), *La scoperta come apprendimento*, Emme Edizioni, Milano.
- Frediani F., Ricorda R., Rossi L., a cura di (2012), *Spazi, segni, parole. Percorsi di viaggiatrici italiane*, FrancoAngeli, Milano.
- Gilardi T., Molinari P., a cura di (2012), *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo*, EDUCatt, Milano.
- Giovinazzi O., Moretti M. (2010), "Waterway e sviluppo del territorio: nuova mobilità e turismo sostenibile", *TeMA*, 3, 3, settembre 2010, pp. 59-64.
- Lévi Strauss C. (1964), *Il pensiero selvaggio*, Il Saggiatore, Milano.
- Lumaca L. (2015), *Gedeone piccolo drone. Flyaway-Volato via!*, Dronezine, Torino.
- Masali L. (2016), *Io volo sicuro. Droni: divertiamoci con la testa*, Dronezine, Torino.
- Miola G. (2006), *Gli insegnanti "bricoleurs"*, in M. L. Faccin, *Lingua e linguaggi: dall'immagine al film*, MPI Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, Venezia, pp. 7-10.
- Ribolzi L. (2001), *Problemi e prospettive della professione docente*, in A. Canerini, Drago R., a cura di, *Insegnanti professionisti. Standard professionali, carriera e Ordine degli insegnanti*, Erickson, Trento, pp. 170-192.
- Roberts M. (2003), *Learning through enquiry*, Geographical Association, Sheffield.
- Rocca L. (2003), *Il territorio della rete*, Pensa multimedia, Lecce.
- Rocca L. (2007), *Geo-scoprire il mondo. Una nuova didattica dei processi territoriali*, Pensa multimedia, Lecce.
- Rocca L. (2010), *Partecipare in rete*, Il Mulino, Bologna.
- Rocca L., Donadelli G. (2012), "Small steps of Agenda 21. Good practices of education for sustainable development in nursery schools", *Tendințe actuale în predarea și învățarea geografiei*, 11, pp. 346-364.
- Rocca L., Donadelli G., Ziliotto S. (2012), "Let's Plan the School Garden: A Participatory Project on Sustainability in a Nursery School in Padua", *RIGEO*, 2(2), pp. 219-243.
- Rocca L., Rocca L., Donadelli G. (2012), *Abbiamo marinato la scuola*, in Morri R., ed., *Insegnare il Mare*, Carocci, Roma, pp. 232-236.
- Rossi L. (2005), *L'altra mappa: esploratrici viaggiatrici geografie*, Diabasis, Reggio Emilia.
- Schmidt di Friedberg M. (2010), *Che cos'è il mondo? È un globo di cartone. Insegnare geografia fra Otto e Novecento*, Unicopoli, Milano.
- Tononi M., Donadelli G., *Il rapporto tra uomo e natura. Proposte ed esperienze per accrescere la nostra sostenibilità*, in Bergaglio M., a cura di, *La sostenibilità: declinazioni scientifiche e didattiche*, Mimesis, Milano, pp. 15-28.

14. Indagando sulle geografie del futuro

*di Margaret Roberts**

1. Introduzione

La geografia si occupa abitualmente del mondo nella sua attualità. Per questo motivo raramente si spinge ad analizzarne i possibili scenari futuri. In questo capitolo il mio scopo è confutare tale impostazione dell'insegnamento della geografia, la quale dovrebbe invece possedere anche un orientamento al futuro, portando argomenti a favore di questa sua trascurata dimensione e delineando vari approcci possibili al pensiero avveniristico. Infine, presenterò alcune attività didattiche ideate per aiutare gli studenti nello sviluppo di una visione futuristica di questa disciplina.

2. Perché la didattica della geografia dovrebbe avere una dimensione volta al futuro

Il mondo ha subito drastici cambiamenti nel corso degli ultimi 50 anni sotto il punto di vista politico, economico, sociale, ambientale e tecnologico. Di certo in futuro continuerà a mutare in tutti questi aspetti e la didattica della geografia non può trascurarlo, in quanto gli studenti attualmente impegnati in un corso di studi vivranno e cresceranno seguendo i mutamenti del mondo. Le loro vite abbracceranno l'intero arco del ventunesimo secolo. Ricerche dimostrano che gli studenti sono curiosi rispetto al futuro, ma non senza preoccupazioni (Holden, 2007). Un'indagine condotta dalla Geography Association (2009) ha rivelato che gran parte degli studenti di età compresa tra gli 11 e i 14 anni considera una priorità l'indagine sui cambiamenti del mondo in cui essi vivono, inoltre è risultata evidente una volontà da parte dei

* University of Sheffield, The School of Education.

giovani di ricevere informazioni riguardo le problematiche del pianeta. L'insegnamento della geografia può certamente venire in aiuto a queste esigenze, analizzando in modo concreto le problematiche che gli studenti potranno incontrare durante la loro crescita in quanto cittadini del mondo.

Il futuro è sicuramente incerto e se così non fosse non potremmo far altro che accettarlo. Tuttavia, gli esseri umani hanno la capacità di pensare al futuro, di immaginarlo e influenzarne l'avvenire. Le scelte e le priorità che guidano l'azione degli uomini contribuiscono a dare forma al proprio futuro. Ogni organizzazione dovrebbe pertanto avere uno sguardo rivolto al futuro. La didattica della geografia può rendere gli studenti partecipi delle decisioni adottate da organizzazioni e governi, aiutandoli a capire in che modo vengono prese. La geografia può contribuire efficacemente al coinvolgimento degli studenti, valorizzandone il ruolo di cittadini attivi nelle rispettive comunità, regioni e Paesi.

3. I molteplici approcci al futuro

È possibile pensare al futuro in diversi modi:

- futuro probabile: ciò che è possibile accada secondo la nostra conoscenza e comprensione del presente;
- futuro possibile: le alternative che possiamo rintracciare negli eventi probabili;
- futuro preferibile: ciò che vorremmo avvenisse.

3.1 Futuro probabile

Non potremo mai prevedere con certezza ciò che accadrà nel futuro, tuttavia possiamo fare delle previsioni su quello che è più probabile accada, analizzando l'andamento dei fatti o grazie alla conoscenza dell'attualità.

L'analisi dell'andamento dei fatti si basa su dati quantitativi e può essere effettuata per qualunque area della quale possiamo disporre di statistiche relative al passato più recente. È inoltre possibile prendere in esame anche i dati relativi all'andamento presente e fare delle previsioni sul futuro basate sulla continuità di questo andamento. Molte di queste tendenze sono state rilevate per esempio dalle Nazioni Unite e da altre organizzazioni e, nella maggior parte dei casi, riguardano temi di carattere geografico. Per meglio comprendere questo ragionamento possono essere proposti alcuni esempi.

- Il totale della popolazione mondiale sta aumentando. È cresciuta da 1 miliardo nel 1804 a 3 miliardi nel 1960, fino a raggiungere i 6 miliardi nel 1999 e i 7,2 miliardi nel 2013. Le Nazioni Unite (UN DESA, 2015) prevedono che si potrebbero raggiungere i 9,7 miliardi nel 2050 e gli 11,2 miliardi entro la fine del XXI secolo; tutto ciò potrebbe facilmente avere ripercussioni sulla domanda di risorse e di cibo, acqua o altri beni di consumo.
- La popolazione mondiale sta invecchiando e, secondo un rapporto stilato dalle Nazioni Unite (UN DESA, 2013), i due paesi con la percentuale più alta di cittadini over 60 sono il Giappone (32%) e l'Italia (26,9%). È possibile proiettare le attuali piramidi delle età nel futuro (Figure 1), tuttavia occorre tenere presente che è anche possibile che nel futuro potrebbero verificarsi variazioni imprevedibili all'interno di tali strutture.
- Il mondo sta diventando più caldo. Il Gruppo Intergovernativo sul Cambiamento Climatico sostiene che i cambiamenti climatici verificatisi a partire dal 1950 non hanno precedenti storici. L'atmosfera e gli oceani si sono surriscaldati, i livelli di neve e ghiaccio sono diminuiti, il livello delle acque marine si è innalzato. Questi mutamenti avranno potenzialmente un grande impatto sul futuro (IPCC, 2014, p. 2).

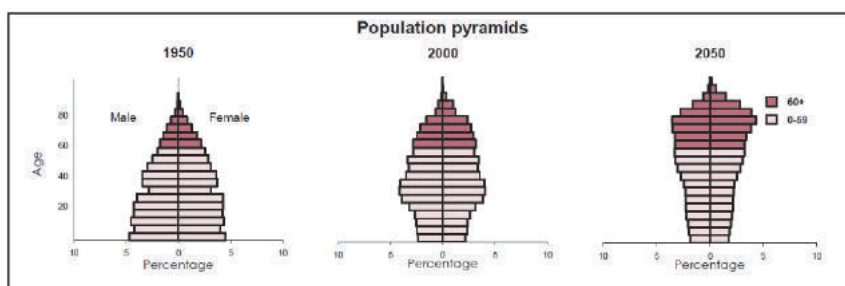


Fig. 1 – Piramidi delle età in Italia: 1950, 2000 e 2050. Fonte: United Nations (2001) *World Population Ageing 1950-2050*. United Nations: New York. <http://www.un.org/esa/population/publications/worldageing19502050/pdf/117italy.pdf>

Organizzazioni locali, nazionali e globali utilizzano le informazioni che riguardo gli andamenti attuali per porre l'accento su possibili problematiche future, e in alcuni casi sono utilizzate per indirizzare le decisioni politiche. Si rende pertanto necessario considerare la probabilità con cui le tendenze osservate potrebbero proseguire nei prossimi anni, nonché quali potrebbero essere eventuali effetti negativi, allo scopo di proporre possibili strategie

d'intervento. A tal proposito l'insegnamento della geografia potrebbe aiutare gli studenti a imparare ad analizzare le proiezioni e gli andamenti.

Un altro modo per prevedere gli eventi consiste nel basarsi sulla loro ricorrenza. Per esempio:

- Sappiamo quali parti del mondo sono più soggette al manifestarsi di terremoti. Non è ovviamente possibile prevedere quando e dove il terremoto avrà luogo esattamente, tuttavia, i luoghi affetti da un alto rischio sismico, per esempio l'Italia e il Giappone, dovrebbero tenere conto dell'eventualità che si manifestino in futuro eventi di questo tipo e agire di conseguenza.
- Siamo consapevoli del fatto che in qualsiasi momento, nel futuro, i vulcani attivi potrebbero eruttare. Ad esempio, sappiamo che il Vesuvio erutterà ancora, di conseguenza il dipartimento della Protezione Civile Italiana ha stilato un piano d'intervento (Dipartimento della Protezione Civile, 2007).
- Conosciamo quelle parti del pianeta che sono più soggette all'arrivo dei cicloni. I paesi vulnerabili, come ad esempio il Bangladesh, sono pronti ad eventi di questo tipo e hanno predisposto piani per arginarne gli effetti sulle popolazioni.

Quando gli studenti affrontano lo studio di terremoti, vulcani, cicloni tropicali e altri eventi catastrofici come alluvioni, siccità e tsunami, hanno bisogno di comprendere come, quando e perché questi hanno avuto luogo in passato. Tuttavia, è anche necessario che studino come questi fenomeni possono essere gestiti allo scopo di ridurre gli effetti negativi.

3.2. Futuro possibile

Un altro modo di pensare al futuro è prospettando diversi scenari alternativi. Tra gli strumenti utilizzati per prevedere un futuro possibile si possono citare: *Scenarios*, *wild cards* e *horizon scanning*.

Gli *Scenarios* rappresentano alternative ipotetiche di uno stesso futuro, le quali vengono presentate per iscritto, tramite immagini, diagrammi o attraverso una gamma di possibili prospettive. Le Nazioni Unite, per esempio, usano questo sistema per l'indagine delle diverse implicazioni che potrebbero portare con sé i mutamenti della popolazione. Il Gruppo Intergovernativo sul Cambiamento Climatico invece li utilizza per studiare i differenti impatti che l'innalzamento del livello delle temperature globali potrebbe

avere sui ghiacciai artici, sul livello del mare e sulle barriere coralline. I ricercatori, in generale, con questo metodo esplorano quindi gli effetti di differenti variabili su diversi fenomeni, come ad esempio, il futuro delle foreste tropicali.

In molti casi tutti questi lavori fanno riferimento a simulazioni computerizzate, progettate allo scopo di creare scenari alternativi, in cui si modificano di volta in volta le principali variabili-chiave. Questi “scenari” ci permettono di approfondire le ricerche provando a rispondere alla domanda: “Cosa accadrebbe se?”:

- Se la popolazione mondiale crescesse effettivamente entro a fine del secolo fino a raggiungere i 9, 12, 15 miliardi?
- Se la temperatura media del globo s’innalzasse entro la fine del secolo di 2, 3, 4 o più gradi?
- Se in Italia non ci fosse più immigrazione, se cessasse dopo il 2020 o se ci fosse invece un aumento, cosa accadrebbe alla sua piramide delle età (struttura della popolazione)?
- Se non facessimo più uso di carburanti fossili, se lo riducessimo o se mantenessimo l’uso presente?
- Se per i prossimi dieci anni non ci fosse una crescita economica, oppure se fosse minima, o se aumentasse (su scala nazionale e globale)?

Gli “scenari” prospettano quindi possibili alternative future che potrebbero effettivamente avere luogo. Al contrario le “wild cards” sono usate per considerare casualità estreme. Esse sono dedicate all’analisi dei possibili impatti che eventi improbabili scatenerrebbero se si verificassero realmente. Questo strumento è utilizzato soprattutto da parte di imprese e governi per la previsione di eventi negativi e disastri di grande entità, per esempio il contagio globale di persone, di piante e animali da parte di malattie ad alto rischio o gravi crisi economiche. Tuttavia, le “wild cards” possono essere utilizzate anche per indagare aspetti positivi del futuro, quali il progresso nei campi della medicina, dei trasporti, della tecnologia, e dell’energia.

La “horizon scanning” è l’ultimo metodo usato per prevedere possibili eventi futuri e consiste nel convogliare le conoscenze di un gruppo di esperti nel tentativo di identificare rilevanti segni di cambiamento o progresso.

3.3. Futuro preferibile

Un altro modo di pensare al futuro consiste nel cercare di immaginarlo come lo si vorrebbe. I governi, le imprese private e altre organizzazioni, si

preparano al futuro proiettando la propria visione e le proprie priorità. Vengono pertanto attribuiti gradi differenti di importanza alle previsioni a seconda degli scopi e dei propositi delle diverse istituzioni. Per esempio, le priorità della Banca Mondiale e del Fondo Monetario Internazionale, sono relative soprattutto a temi quali la crescita economica e la creazione di posti di lavoro. Le priorità dell'organizzazione benefica OXFAM si basano invece sulla visione di un mondo "giusto e privo di povertà". Le priorità del *Lake District National Park* in Inghilterra infine sono legate alla loro immagine "esempio e ispirazione per lo sviluppo sostenibile".

Spesso le priorità vengono espresse in qualità di obiettivi o traguardi e fungono da programmi d'azione per il futuro:

- Nel 2005 le Nazioni Unite hanno proposto otto *Millennium Development Goals* [Obiettivi di sviluppo per il millennio], volti alla risoluzione di criticità legate all'estrema povertà che affligge il pianeta; tra gli obiettivi specifici troviamo appunto la povertà e la fame, l'educazione, la parità tra i sessi, la mortalità infantile, la salute materna, le malattie, la sostenibilità e le imprese globali. Per ognuna di queste priorità le Nazioni Unite hanno stabilito una scadenza nel 2015 (UN, 2005).
- Nel 2015 i leader mondiali hanno adottato il Programma d'Azione per lo sviluppo sostenibile proposto dalle Nazioni Unite, contenente una serie di obiettivi volti a porre fine alla povertà e assicurare la protezione del pianeta e la prosperità per tutti (United Nations Development Programme, 2015). Tale documento propone obiettivi aggiuntivi rispetto a quelli previsti tra i *Millennium Development Goals*. Per esempio ve ne sono alcuni relativi alle provviste di acqua, all'energia, alla crescita economica, alle azioni per il clima, alle città sostenibili, alla vita sottomarina e alla vita terrestre.
- Nel 2006 21 paesi membri dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico si sono incontrati per determinare gli investimenti prioritari nell'ambito dello sviluppo rurale. Tra di essi, i principali riguardavano i bisogni nel settore pubblico, l'innovazione in ambito rurale, lo sfruttamento dei collegamenti tra i distretti rurali e urbani, e la gestione di politiche interne regionali e nazionali (OECD, 2006).

La *Lake District National Park Authority*, in Inghilterra, fornisce un chiaro esempio di come vengono assegnate le priorità e del modo in cui possono essere portate a termine. Tale organizzazione ha infatti avviato un processo di partecipazione pubblica allo scopo di provare a costruire una visione realistica di come sarà il Lake District nel 2030, identificando quei valori che potrebbero servire a sostenerla. Nel 2006 queste informazioni sono servite

come base per l'elaborazione di un Business Plan per il futuro (Lake District National Park Authority, 2006), il quale utilizza questa visione, insieme con le priorità dell'organizzazione, al fine di definire i propri obiettivi, i tempi per il loro raggiungimento e le persone che dovrebbero essere coinvolte nei diversi progetti.

4. Attività didattiche orientate al futuro

La maggior parte delle nozioni relative all'apprendimento della geografia a scuola ha una dimensione futura. Le attività da svolgere in classe, che elencheremo di seguito, sono state strutturate in modo tale da spronare il pensiero degli studenti volto al futuro e possono essere inserite nella programmazione didattica. Tra le attività didattiche proporrò le seguenti:

- ricerca delle conseguenze;
- proposta di previsioni;
- visualizzazione degli scenari;
- individuazione delle priorità per il futuro;
- simulazione di assemblee pubbliche attraverso giochi di ruolo.

4.1. Attività didattica: ricerca delle conseguenze

Questa attività consiste in un riadattamento della ruota del futuro proposta originariamente da Glenn (1972). Durante questa procedura gli studenti elaboreranno un diagramma che prenda in considerazione le conseguenze dirette o indirette di un progetto, di un andamento o di un evento (fig. 2). Avvenimenti e situazioni che si adattano a questo esercizio sono per esempio:

- progetti per l'apertura di un nuovo punto vendita al dettaglio, ad esempio un bar, un supermercato o McDonald's;
- progetti per aprire un nuovo campeggio;
- progetti per una nuova autostrada;
- progetti per gestire un incremento nel numero di rifugiati in arrivo in Europa;
- progetti per gestire la diminuzione della quantità di ghiaccio dell'Artico nei mesi estivi;
- progetti per gestire l'innalzamento del livello del mare (per esempio 5 metri);

- progetti per gestire gli effetti derivanti dall'incremento della popolazione mondiale dagli attuali 7 miliardi ai 9 miliardi previsti entro il 2050;
- la scelta di una specifica location per un evento sportivo come le Olimpiadi o il campionato mondiale di calcio;
- progetti per gestire l'eruzione del Vesuvio.



Figura 2 – Diagramma delle conseguenze. Disponibile al link: <https://www.mind-tools.com/pages/article/FuturesWheelDiagram.htm>

4.1.1 Procedura da effettuare in classe

1. Per cominciare, l'insegnante fornisce agli studenti uno "stimolo" riguardante un evento, una previsione o un possibile cambiamento. Il materiale può derivare da un titolo su una testata nazionale o internazionale, una statistica, una fotografia o la clip di un film o di un documentario. L'insegnante procede poi a spronare gli studenti a speculare in merito a quali potrebbero essere gli esiti di ciò che hanno scoperto ed elaborare delle idee che verranno poi riportate su un diagramma per la dimostrazione delle conseguenze.
2. Gli studenti lavorano in coppia o in gruppo per creare i propri diagrammi:
 - scrivono il nome dell'evento o dell'andamento al centro della pagina;

- discutono le conseguenze dell'evento o del cambiamento osservato. Per ogni conseguenza diretta (di primo ordine) individuata verranno tracciate delle linee che partono dal centro, alla fine delle quali verrà scritta una specifica conseguenza;
 - per ogni conseguenza di primo ordine individuano le conseguenze indirette (di secondo ordine) e le riportano sul diagramma.
3. Infine, attraverso un dibattito in classe, l'insegnante chiederà agli studenti di condividere le loro idee rispetto alle conseguenze dirette (primo ordine) e indirette (secondo ordine) sondando la loro capacità di ragionare e ponendo domande quali:
- Quali sono le conseguenze a breve termine?
 - Quali a lungo termine?
 - Quali conseguenze hanno più probabilità di avere luogo?
 - Quali sarebbero preferibili?
 - Chi sarebbe più soggetto a queste conseguenze?
 - C'è qualcosa che potrebbe prevenire questi avvenimenti?

Il diagramma può essere elaborato maggiormente proponendo una distinzione tra le conseguenze economiche, sociali e ambientali.

Questa attività sviluppa le capacità di riflessione degli studenti, aiutandoli ad associare cause ed effetti dei cambiamenti studiati.

4.2. Attività didattica: proposta di previsioni

L'azione di prevedere il futuro si basa solitamente sull'analisi degli andamenti che è utile allo scopo di rispondere alla domanda: "Cos'è possibile che accada in futuro?"

L'attività basata sulla previsione può essere applicata ad ogni argomento per il quale esistono dati relativi al passato più recente, in forma di tabelle, statistiche, grafici o mappe. Questa attività può essere finalizzata alla ricerca di problematiche relative a diversi temi, per esempio:

- l'aumento della popolazione mondiale;
- l'invecchiamento della popolazione in Italia;
- i cambiamenti climatici e gli andamenti delle temperature medie;
- il degradamento delle risorse naturali (ad esempio la foresta Tropicale);
- l'arretramento dei ghiacci artici.

Chiaramente, se l'analisi degli andamenti venisse usata nell'insegnamento della geografia, le previsioni potrebbero essere fatte basandosi su estensioni visive di grafici, piramidi della popolazione o mappe, invece che sui modelli matematici utilizzati da organizzazioni e governi. In ogni caso è bene precisare che le previsioni propongono dati approssimativi.

4.2.1 Procedura da effettuare in classe

1. L'insegnante sprona gli studenti, che sono già a conoscenza dell'argomento studiato, chiedendo loro di fare delle ipotesi sulle statistiche attuali. L'insegnante poi interroga la classe sul perché sia necessario sapere cosa avverrà nel futuro, fornendo agli studenti i dati statistici (escluse le previsioni) rappresentati in forma di grafico, piramide delle età o carta.
2. Gli studenti analizzano i dati e propongono riflessioni su avvenimenti futuri, eventualmente provando a estendere i grafici e le piramidi o proponendo annotazioni sulle carte. In coppia o in gruppo, gli studenti condividono i risultati delle proprie previsioni annotandoli insieme ad eventuali possibili implicazioni dei processi osservati o previsti.
3. In un dibattito di classe, l'insegnante fa esporre agli studenti le stime ottenute, mettendo alla prova i loro ragionamenti e proponendo loro domande quali:
 - Quanto probabili sono queste previsioni?
 - Cosa dovrebbe accadere perché l'andamento cambi rendendo la previsione scorretta?
 - Quali potrebbero essere le conseguenze di queste previsioni nel breve o nel lungo periodo?
 - Chi potrebbe trarre profitto dai processi descritti? Chi potrebbe trarne un danno economico?
 - Potrebbe avere senso proporre subito delle azioni sulla base di queste previsioni?

Infine l'insegnante presenta le previsioni reali, proposte dagli organismi competenti e basate sui medesimi dati distribuiti in classe, in questo modo gli studenti possono comparare i dati ufficiali con le loro previsioni.

Questa attività aiuta gli studenti a imparare a interpretare i dati statistici, prendendo in esame gli andamenti, facendo dei tentativi di previsione e considerando le conseguenze che ne possono derivare.

4.3. Attività didattica: visualizzazione degli scenari

Gli scenari possono essere utilizzati in classe per permettere agli studenti di approcciare tutti e tre i tipi di futuro: probabile, possibile e preferibile.

In questo senso, Hicks ha elaborato due serie di scenari illustrati, utilizzabili a scuola, entrambi disponibili online. Il primo, creato nel 2001, dispone di quattro possibili eventualità (Hicks, 2012, pp. 51-54) (fig. 3):

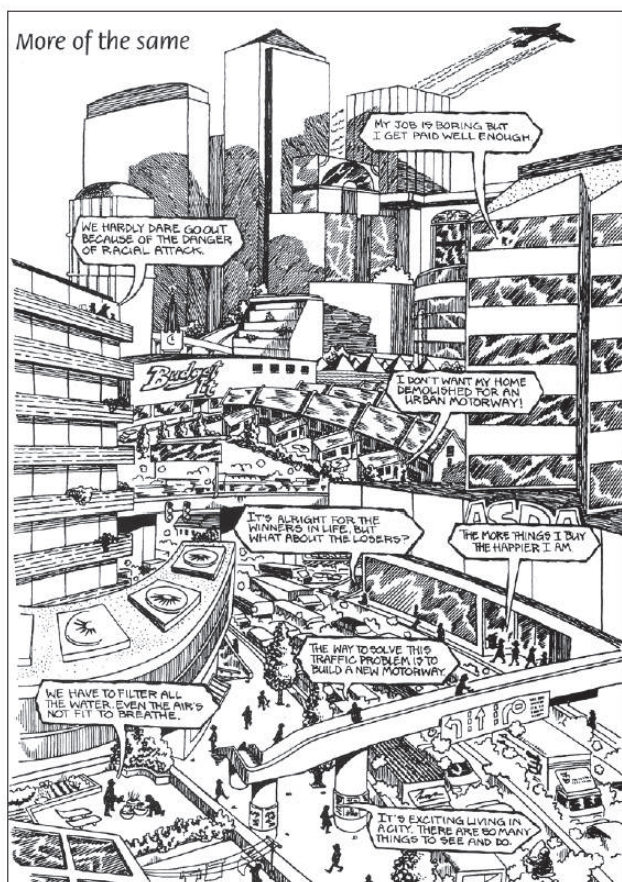


Fig. 3 – Esempio di scenario per l'attività in classe realizzato da David Hicks e pubblicato in: Hicks, D. (2012), *Sustainable Schools, Sustainable Futures: a resource for teachers*. WWF-UK, Goldaming. Disponibile al link: <http://www.teaching4abetter-world.co.uk/downloads.html>

- un'amplificazione dei processi in atto (continuando sulla base degli andamenti attuali);
- al limite del disastro (nel caso in cui si dovessero verificare varie casualità estreme, non necessariamente tutte nello stesso arco di tempo);
- rafforzamento della tecnologia (ponendo l'accento sulle possibilità che questa potrebbe offrire);
- sviluppo sostenibile (enfaticizzando il ruolo della conservazione e della prevenzione delle risorse così come l'importanza della qualità dell'ambiente).

Ogni scenario è rappresentato con illustrazioni delle principali caratteristiche del paesaggio e con "bolle esplicative" inserite allo scopo di evidenziare alcune possibili tendenze per il futuro. Per ogni scenario Hicks chiede agli studenti che si indichino gli aspetti positivi, quelli negativi, ciò che essi trovano meno piacevole oppure spiacevole rispetto al futuro previsto, e chi potrebbe trarne profitto o, al contrario, venirne penalizzato economicamente.

Nel 2012 Hicks ha pubblicato una nuova serie di scenari che prevedono come il mondo potrebbe essere nel 2050. Ogni scenario è dedicato ad un tema differente e presenta immagini visionarie di tipo positivo. I temi includono: cibo e agricoltura, energia e acqua, viaggi e trasporti, consumo e spreco, edifici e biodiversità, collegamenti globali (Hicks, 2012, pp. 98-212).

4.3.1 Procedura da effettuare in classe

1. L'insegnante introduce il tema da prendere in esame e chiede agli studenti di fare delle previsioni relative ai cambiamenti che potrebbero avvenire entro il 2050. In seguito propone una spiegazione di come questo metodo può offrire la possibilità di analizzare molteplici possibili prospettive in merito al futuro, dopodiché procede con l'assegnazione degli scenari.
2. In coppia o in gruppo, gli studenti analizzano uno o più scenari, presentando e approfondendo le seguenti domande:
 - Cosa c'è di diverso nel futuro illustrato nello scenario?
 - Quali sono i vantaggi e gli svantaggi di vivere in questo scenario?
 - Ti piacerebbe vivere in un simile contesto? Perché?
 - Quali problematiche, in questo scenario, dovrebbero essere gestite da organizzazioni internazionali o da governi nazionali?
3. Infine, in un dibattito che coinvolga tutta la classe, l'insegnante chiederà agli studenti di condividere le loro idee e verificherà l'efficacia del loro

modo di ragionare a riguardo, valorizzando in particolare le osservazioni più valide. In seguito verranno poste loro alcune domande:

- Questo futuro è possibile o probabile?
- Quali sono le implicazioni sotto i punti di vista economico, sociale, ambientale e politico?
- Quali opportunità e minacce potrebbero esistere?
- Cosa dovremmo fare per prepararci a questo futuro?
- Chi potrebbe trarne profitto? Chi potrebbe esserne danneggiato?
- Questo futuro è desiderabile o no?
- Cosa potrebbe favorire il verificarsi di queste circostanze?

Questa attività ha lo scopo di incoraggiare gli studenti a immaginare quali prospettive future potrebbero realmente avverarsi, tende inoltre ad aiutarli a considerare le conseguenze di eventuali accadimenti alternativi e a prendere in esame il tipo di futuro che vorrebbero per loro stessi.

4.4. Attività di classe: individuazione delle priorità per il futuro

Lo studio delle priorità per il futuro permette agli studenti di comprendere in che modo le organizzazioni pensano e pianificano scenari futuri auspicabili. Gli studenti hanno la necessità di sapere che le priorità fissate dai principali organismi governativi sono basate su visioni del futuro sorrette da differenti valutazioni relative a cosa sia veramente importante. Spesso, tuttavia, le priorità sono definite soprattutto sulla base di ciò che è possibile realizzare a causa di limiti nei fondi, nel personale o in entrambi gli aspetti. Agli studenti può essere proposto di studiare una serie di priorità proposte dalle istituzioni, come per esempio le Nazioni Unite con gli Obiettivi del Millennio o anche associazioni locali. In alternativa gli studenti potrebbero essere messi alla prova proponendo loro di redarre una lista di priorità per il territorio in cui risiedono.

4.4.1 Procedura da effettuare in classe

1. Per prima cosa l'insegnante espone il tema e le informazioni riguardo la società o l'organizzazione che ha ideato le priorità. Dopodiché procede

con la spiegazione delle diverse priorità proposte, preferibilmente somministrando ciascuna su apposite carte preparate in precedenza.

2. In coppia, gli studenti si confrontano con le priorità, redigendo una lista in ordine di preferenza. Ad esempio, se vi dovessero essere 9 priorità, è possibile che le schede possano essere ordinate in “forma di diamante”. Ogni coppia di studenti lavorerà successivamente con un'altra coppia, con la quale discuterà comparando le proprie decisioni allo scopo di raggiungere un accordo.
3. Infine, durante il dibattito di classe, gli studenti condivideranno le loro decisioni motivandole adeguatamente ed si confronteranno con le differenti opinioni dei compagni. L'insegnante porrà delle domande quali:
 - Perché questo genere di priorità è essenziale per l'istituzione ideatrice?
 - Quali sono le principali priorità e perché?
 - Quali sono gli obiettivi più semplici da raggiungere e perché?
 - Quali sono gli obiettivi più difficili da raggiungere e perché?

Per quanto riguarda serie di priorità stabilite nel passato (ad esempio gli Obiettivi del Millennio), gli studenti potrebbero verificare se e in che modo queste sono state soddisfatte.

Questa attività rende gli studenti consapevoli della possibilità che i singoli individui hanno di influenzare il futuro e del fatto che istituzioni e governi prendono dei provvedimenti basati su ciò che ritengono più rilevante sulla base dei propri interessi e delle proprie finalità. Gli studenti comprenderanno quali valori sono alla base della scelta delle priorità e inizieranno a prefigurare un futuro su misura per loro stessi.

4.5. Attività di classe: simulazione di assemblee pubbliche attraverso giochi di ruolo

Prendere delle decisioni in merito al futuro è ovviamente molto complesso. Gruppi di individui differenti hanno diverse visioni del futuro, le quali cambiano in base ai rispettivi valori e a ciò che essi ritengono più im-

portante. Le decisioni su larga scala sono spesso presentate e discusse in assemblee pubbliche, allo scopo di raggiungere una soluzione unanimemente condivisa.

Un modo per aiutare gli studenti a comprendere le istanze che generano priorità contrastanti, è attraverso un gioco di ruolo volto a produrre una simulazione di un'assemblea pubblica, durante la quale vengono esposti e considerati vari punti di vista (Roberts, 2013).

Le decisioni adatte ad essere utilizzate come esempi in questo tipo di lezioni sono:

- l'approvazione di un piano o di una decisione politica (per esempio: è possibile utilizzare un appezzamento di terreno per costruire una centrale eolica? Oppure: l'Unione Europea dovrebbe concedere la coltivazione di piantagioni OGM?);
- una scelta tra vari siti o città (ad esempio: quale città italiana dovrebbe essere la prossima Città Europea per la Cultura? oppure: quale paese dovrebbe venire scelto per ospitare il prossimo evento sportivo internazionale?);
- una scelta politica che coinvolge differenti opzioni (ad esempio: in quali tipi di fonti energetiche dovrebbe investire un paese?).

Le simulazioni proposte durante le ore di lezione richiedono un'adeguata preparazione da parte della classe, che deve essere raggiunta sia durante le lezioni precedenti sia attraverso una serie di lavori domestici affidati alla cura del singolo studente.

4.5.1 Preparazione alla procedura da effettuare in classe

1. L'insegnante fornisce agli studenti le informazioni riguardo la problematica e la decisione da prendere.
2. L'insegnante divide gli studenti in gruppi a sua discrezione. Idealmente non dovrebbero esserci più di sei gruppi di discussione più un gruppo designato a prendere le decisioni. Se la simulazione prevede una decisione basata sul sì o no, allora ci potrebbero essere 3 gruppi pro e 3 contro, preferibilmente concentrandosi su diversi aspetti della questione, ad esempio economico, sociale o ambientale. Se invece la simulazione richiede di prendere una posizione in merito a luoghi o norme, allora ogni gruppo può essere portatore di un'istanza differente.

3. L'insegnante fornisce i dati a supporto di ogni possibile punto di vista e indica agli studenti come ricercare ulteriori informazioni online. Anche al gruppo che deve prendere le decisioni vengono forniti tutti i dati. Una volta fatto ciò, se ci sono 6 gruppi a presentare la loro ricerca, idealmente le decisioni verranno prese da sei individui, e ognuno di questi si focalizzerà sulle discussioni affrontate da ciascun gruppo.
4. L'insegnante fa in modo che gli studenti siano al corrente della scaletta della simulazione, così che ogni gruppo sia aggiornato in merito alle tempistiche espositive (solitamente non più di 2 minuti a presentazione).
5. Gli studenti analizzano i dati a disposizione, preparano le argomentazioni a proprio favore e scelgono delle prove a supporto. Ogni gruppo imposta una presentazione. Coloro i quali sono incaricati di prendere le decisioni finali studieranno attentamente le informazioni, prendendo in considerazione i punti di forza e di debolezza di ciascun caso, preparando delle domande.
6. L'insegnante verifica che ogni gruppo abbia utilizzato al meglio il materiale informativo.

4.5.2 Procedura da effettuare in classe

1. L'insegnante presenta alla classe la scaletta e le tempistiche con cui la simulazione si svolgerà. Il mediatore (in questo caso l'insegnante o uno degli studenti) presenta la problematica principale e quali decisioni devono essere prese in merito, entro la fine del dibattito, passando poi a presentare i gruppi.
2. Ogni gruppo propone una breve presentazione del proprio caso.
3. Concluse tutte le presentazioni, ai i gruppi viene lasciato del tempo per interagire attraverso domande e risposte mirate.
4. Gli studenti incaricati di prendere le decisioni finali fanno anch'essi delle domande ad ogni gruppo.
5. Dopodiché questi ultimi si ritirano in privato per deliberare, mentre l'insegnante interroga gli studenti dei gruppi sui possibili esiti dell'assem-

blea. Quando i deliberanti torneranno per annunciare la loro decisione finale sarà chiesto loro di fornirne una spiegazione a sostegno delle loro scelte.

6. Alla fine l'insegnante procede con le seguenti domande:
 - Quali erano le argomentazioni più forti?
 - Quali quelle più deboli?
 - Chi trarrà profitto dalle vostre decisioni? Chi invece ne riceverà un danno?
 - Quale gruppo in un contesto reale avrebbe maggiori possibilità di influenzare la decisione finale? Perché?
 - Quale gruppo, al contrario, ne avrebbe meno?
7. Al termine della discussione gli studenti redigeranno un riassunto dell'assemblea, riepilogando le argomentazioni portate dai diversi gruppi, analizzando la decisione finale adottata e avranno anche la possibilità di aggiungere eventuali considerazioni personali giustificate.

Durante questa attività gli studenti imparano ad esaminare i dati selezionando le informazioni rilevanti; essi prendono confidenza con l'esposizione orale e la messa in discussione delle argomentazioni proposte da altri. Apprendono che prendere decisioni per il futuro non è facile e che differenti gruppi di persone hanno differenti punti di vista legati ai propri valori. Infine, diventano maggiormente consapevoli del fatto che spesso, anche nella realtà come in classe, alcuni gruppi hanno maggiore influenza di altri.

5. Conclusione

Riflettere sul futuro è indispensabile per ogni tipo di impresa, istituzione e governo. Ragionare a proposito del futuro è importante anche per la geografia in tutte le sue declinazioni, che la portano a studiare processi differenti, quali il movimento delle placche tettoniche, il cambiamento climatico, la copertura vegetale globale, la popolazione, l'approvvigionamento di cibo, acqua ed energia nelle diverse regioni terrestri, lo sviluppo urbano e rurale e i trasporti. Gli studenti potrebbero accrescere il loro livello di conoscenza rispetto ad ognuno di questi argomenti se solo i loro studi comprendessero anche una dimensione orientata verso il futuro. Attraverso numerose attività didattiche gli studenti possono sviluppare abilità di analisi, ragionamento e di messa in discussione di ipotesi. Allo stesso tempo in questo modo essi possono sviluppare il loro pensiero critico e creativo. Possono diventare

maggiormente consapevoli delle scelte che vengono fatte a livello globale e locale e possono comprendere quali siano i valori che guidano tali decisioni.

Comprendere il pensiero sul futuro nello studio della geografia può aiutare a preparare gli studenti a quei cambiamenti che essi incontreranno nel corso della loro vita, permettendo loro di migliorare la propria capacità di contribuire ai processi decisionali volti a pianificare il futuro.

Riferimenti bibliografici

Dipartimento della Protezione Civile (2007), *Piano di emergenza Vesuvio del 2001 (aggiornato nel 2007)*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma. Accessibile al sito:

http://www.protezionecivile.gov.it/jcms/en/view_pde.wp?jsessionid=3DDAF6AE6B2D6096A41CF68577C44324F?contentId=PDE12771

Geographical Association/Ipsos MORI (2009), *World Issues Survey*. Accessibile al sito:

<http://www.geography.org.uk/resources/adifferentview/worldissuesurvey/#top>

Glenn Jerome C. (1972), “Futurizing Teaching vs Futures Course”, *Social Science Record*, 9, 3.

Hicks D. (2012), *Sustainable Schools, Sustainable Futures: a resource for teachers*. WWF-UK, Goldaming. Accessibile al sito: <http://www.teaching4abetter-world.co.uk/docs/download18.pdf> Holden, C. (2007), *Young People's Concerns*, in Hicks, D. and Holden, C., eds. *Teaching the Global Dimension: key principles and effective practice*, RoutledgeFalmer, Abingdon.

IPCC (2014), *Climate Change 2014, Synthesis Report for Policy Makers*, IPCC, Geneva. Accessibile al sito:

http://www.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar5/syr/AR5_SYR_FINAL_SPM.pdf

Lake District National Park Authority (2013), *Business Plan 2013-2016*, Lake District National Park Authority, Kendal. Accessibile al sito: http://www.lakedistrict.gov.uk/_data/assets/pdf_file/0008/232793/LDNPA-Business-Plan-2013-WEB.pdf

OECD (2006), *Investment Priorities for Rural Development*, OECD, Edinburgh. Accessibile al sito:

<https://www.oecd.org/regional/regional-policy/Investment-Priorities-for-Rural-Development.pdf>

Roberts M. (2013), *Geography through Enquiry*, Geographical Association, Sheffield.

United Nations (2005), *Investing in development: a practical plan to achieve the millennium development goals*. United Nations. New York. Accessibile at: <http://www.unmillenniumproject.org/goals/>

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2013), *Population Ageing 2013, ST/ESA/SER.A/348*. United Nations, New York. Accessibile al sito:

<http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WorldPopulationAgeing2013.pdf>

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2015), *World Population Prospects: The 2015 Revision, Key Findings and Advance Tables*. Working Paper No ESA/P/WP.241. United Nations, New York. Accessibile al sito:

http://esa.un.org/unpd/wpp/publications/files/key_findings_wpp_2015.pdf

United Nations Development Programme (2015), *Sustainable Development Goals*, UNDP, New York. Accessibile al sito:

<http://www.undp.org/content/undp/en/home/sdgooverview/post-2015-development-agenda.html>

Terza parte

*Le officine didattiche:
strumenti per la pratica quotidiana*

La scuola primaria

15. Una nuova didattica della geografia nella scuola primaria: il cibo nelle fiabe e nei cartoni animati

*di Patrizia De Ponti**

1. Introduzione

Nell'arco di alcuni decenni la tematica dell'alimentazione è diventata di estrema attualità poiché il consumo di alimenti ha subito una rapida evoluzione sia quantitativa che qualitativa, tanto da eliminare le carenze nutrizionali croniche e da esaltare prodotti biologici o a chilometro zero. Paradossalmente, però, accanto a queste tendenze si sono verificati squilibri ed eccessi alimentari che hanno determinato malattie degenerative e dismetabolismi. Inoltre, a fronte della diffusione nel nostro Paese della cosiddetta dieta mediterranea, sono stati importati e si sono diffusi modelli alternativi di alimentazione dal *Slow Food* al *Fast Food*.

L'importanza di una sana alimentazione, per migliorare la qualità della vita, è tuttavia tornata prepotentemente in auge con numerosi programmi televisivi, giornali specializzati e soprattutto con l'Esposizione Universale del 2015 che ha avuto come tema sociale, economico e culturale quello del cibo, conferendo visibilità mondiale al Sistema Italia nel suo complesso. In quest'ottica, l'educazione ai consumi alimentari ha conquistato uno spazio importante nelle politiche istituzionali e, ovviamente, nella scuola.

Proprio in occasione di Expo, i docenti della scuola primaria di Villa Cortese hanno proposto alle loro classi un progetto semplice e intuitivo che, partendo da ciò che attrae maggiormente i bambini, le fiabe e i cartoni animati, ha consentito a tutti gli alunni di fare proprio un patrimonio culturale e sociale utile al loro benessere e alla loro crescita. La scuola, infatti, è l'agenzia privilegiata per un'azione conoscitiva ed educativa completa e precoce sul-

* Istituto Comprensivo di Villa Cortese (Milano).

l'educazione alimentare: completa, poiché nelle scelte alimentari sono presenti e agiscono bisogni biologici, psicologici, valori e significati culturali, motivazioni simboliche; precoce, perché le ricerche psicopedagogiche confermano che le abitudini e i gusti in fatto di cibi si strutturano e si fissano nell'infanzia e nella preadolescenza. L'educazione alimentare, per modificare atteggiamenti e comportamenti scorretti, deve aiutare i giovani a prendere coscienza dei loro bisogni e consumi, degli impulsi che li condizionano, dei modelli e dei codici culturali implicati, delle ragioni economiche e socio-politiche che li determinano. Deve essere una ricerca-azione, motivante e coinvolgente, che valorizzi la scoperta di sé e del proprio mondo, la scoperta dell'altro e degli altri. Occorre lavorare sull'immaginario e sulle percezioni, ecco perché i docenti dell'Istituto Comprensivo di Villa Cortese hanno deciso di proporre il progetto di educazione alimentare utilizzando strumenti diversi in relazione all'età degli alunni: nella Scuola dell'Infanzia, il tema dell'alimentazione è stato introdotto utilizzando i cartoni animati, nella scuola primaria si sono impiegate le fiabe, infine nella scuola secondaria di primo grado, la lettura di alcuni brani della letteratura italiana ha consentito di ripercorre le tappe con cui si sono create le abitudini alimentari personali e familiari.

2. Linee guida del progetto

Nella definizione delle linee-guida del progetto si è tenuto conto delle relazioni forti che gli alimenti intrattengono con il territorio e l'ambiente e si è previsto il coinvolgimento e la collaborazione attiva delle attività produttive del comparto alimentare presenti in loco e dei soggetti che si occupano di ristorazione. Un progetto fondato sull'informazione ma, soprattutto, sulla formazione dei giovani consumatori, nonché dei nessi che collegano il passato al presente, l'agricoltura all'ambiente, la società alla cultura. L'interdisciplinarietà di questo tema ha consentito di affrontare contemporaneamente materie disciplinari presenti nel curriculum formativo: economia, geografia, storia, scienze, letteratura e religione.

3. Obiettivi formativi

Gli obiettivi formativi del progetto sono stati:

- riconoscere l'importanza dell'alimentazione;
- riportare le abitudini del bambino alla piramide alimentare;

- conoscere la composizione e il valore nutritivo degli alimenti, anche attraverso la lettura delle etichette;
- conoscere l'importanza e funzione dei vari alimenti (es. storia del grano e dei suoi derivati, il latte e i suoi derivati, ecc.);
- sviluppare un comportamento responsabile nella scelta dei cibi e capire che certe scelte sono frutto di condizionamenti;
- conoscere gli effetti di un'alimentazione eccessiva o insufficiente;
- cogliere la relazione tra cibo, salute e ambiente (alimenti biologici, stagionalità dei vegetali, riciclo e raccolta differenziata);
- conoscere realtà culturali diverse (etniche e religiose) o legate alla tradizione del territorio;
- promuovere la conoscenza dell'agricoltura e del sistema agroalimentare attraverso la comprensione delle relazioni esistenti tra sistemi produttivi, consumi alimentari e salvaguardia dell'ambiente;
- promuovere la trasversalità dell'educazione alimentare, informando sugli aspetti storici, culturali e antropologici legati alle produzioni agroalimentari e al loro territorio;
- conoscere le varie patologie legate all'alimentazione (celiachia, allergie e intolleranze alimentari, diabete, obesità...); conoscere e prevenire dei disturbi del comportamento alimentare (DCA).

In un'epoca in cui la tendenza generale è quella dell'omologazione dei sapori, l'educazione alimentare deve rivalutare, in tutti i livelli di scuola, l'educazione del gusto, e sollecitare la ricerca di quali alimenti possano integrare la dieta per renderla varia ed equilibrata, anche attraverso la conoscenza dei prodotti tipici e dei prodotti garantiti.

Il primo obiettivo che tutti i docenti hanno perseguito è stato quello di esortare il bambino a mantenere il proprio benessere attraverso il cibo; man mano che le conoscenze, le capacità e le esperienze aumentavano, l'alunno ha potuto essere messo in condizione di acquisire una vera e propria cultura dell'alimentazione, affiancando alle conoscenze scientifiche quelle storico-sociali che hanno comportato l'evoluzione delle abitudini alimentari fino ai giorni nostri, senza tralasciare la riscoperta e la valorizzazione del gusto e di un rapporto piacevole e conviviale con il cibo.

Naturalmente, ogni docente ha scelto, in base alle caratteristiche della scolaresca, quali obiettivi approfondire maggiormente; in ogni caso però lo scolaro ha analizzato le proprie abitudini alimentari e, in base alle conoscenze apprese, ha attivato i correttivi necessari; ha riflettuto sulle interazioni tra cibo e affettività, cibo e salute, mondo della scuola e mondo della produzione.

Pertanto le conoscenze e le abilità che si sono perseguite nel progetto sono state le seguenti.

1) Conoscere:

- Rapporto alimentazione-benessere.
- Fabbisogno calorico medio dei vari nutrienti.
- Fabbisogno calorico in rapporto all'attività.
- La composizione e il valore energetico dei principali alimenti: frutta, verdura, legumi, pesce.
- Relazione tra i pasti e le energie necessarie al nostro organismo.
- le abitudini alimentari in paesi ed epoche diverse.
- Le problematiche alimentari nella storia e nella geografia (fabbisogno, carestie, eccesso di produzione, ecc.). Conoscere condotte alimentari devianti.
- I comportamenti alimentari in presenza di malattie.
- Le conseguenze fisiche e psichiche della denutrizione, della malnutrizione e dell'ipernutrizione.
- Gli Organismi internazionali che combattono la fame nel mondo;
- Le cause storiche, geografiche, politiche della fame nel mondo, la discussione sulle possibili soluzioni.

2) Sapere:

- Leggere le etichette dei cibi e le informazioni nutrizionali.
- In cosa consiste un'alimentazione equilibrata: i L.A.R.N. (livelli di assunzione raccomandati di energia e nutrienti).
- Operare una corretta distribuzione dei pasti nell'arco della giornata in relazione alla propria attività.
- Consumare una quantità adeguata frutta, verdura, legumi, pesce.
- Predisporre menù equilibrati, anche attraverso laboratori di cucina.
- Cucinare usando tecnologie e metodi diversi contestualizzati anche alle tappe storiche.
- Valutare il proprio regime alimentare paragonandolo con un regime equilibrato.
- Mettere in rapporto le proprie scelte alimentari con le dinamiche relazionali connesse.
- Essere consapevole del problema alimentare nel mondo e contribuire, nei propri limiti personali, a risolverlo con opportune iniziative e con adeguati comportamenti.

4. Fasi dell'attività

4.1. Fase 1: lettura delle fiabe

La prima fase è stata la lettura di alcuni brani tratti dalla fiaba di Pollicino e dalla Piccola Fiammiferaia. Tuttavia in questo genere letterario la presenza del cibo è insistente: il lupo che mangia la nonna o i porcellini, l'orco che mangia i fratellini, le streghe che mangiano i bambini; alcuni insegnanti, soprattutto delle classi del primo ciclo (prima e seconda elementare) hanno preferito proporre ai bambini, alcuni cartoni animati, quali "Braccio di Ferro" o "Rattatouille".

I brani che di seguito vengono riportati, solo come esempio, ci inducono a riflettere sulla validità dello studio della gastronomia in relazione alla cultura. Tale studio va oltre la sfera materiale e raggiunge la sfera immateriale, riferita ai rapporti di convivenza tra i componenti di un gruppo, alla loro filosofia, al modo di pensare.

C'era una volta una casetta ai margini del bosco dove vivevano sette fratelli con i loro genitori, però non sapevano come sfamarsi. Così un giorno i genitori decisero di abbandonarli nel bosco, con la scusa di andare a caccia. Ma Pollicino, il più piccolo, ascoltò la conversazione; prese dei sassolini, segnò la strada e riportò i fratelli a casa. Dopo un po' i genitori si prepararono ad abbandonarli una seconda volta, per non vederli morire di fame. Pollicino seminò delle briciole che però si mangiarono gli uccelli. Era ormai evidente che non avrebbero ritrovato la via, così pensarono cercare un riparo per la notte. Cammina, cammina, arrivarono ad una casa. Bussarono ripetute volte per la notte, ma senza risposta. Mentre stavano per andarsene aprì la porta una donna che disse: "Aimè! Miei poveri bambini. Dove siete capitati! Questa è la casa d'un orco che mangia i bambini!". Pollicino rispose: "che possiamo fare? Se non ci fate entrare in casa vostra è sicuro che stanotte i lupi ci mangeranno. E in tal caso, preferiamo che sia il padrone di casa a mangiarci (*Pollicino*, Perrault).

... E si ritrovò seduta per terra, con un pezzo di fiammifero tra le mani. Subito ne fregò un altro, che illuminò il muro, rendendolo trasparente come un velo. Così poté vedere nella stanza una bella tavola imbandita, con una tovaglia bianca, vasellame di porcellana ed un'oca arrosto fumante ripiena di prugne e di mele! All'improvviso l'oca saltò sul vassoio, già con la forchetta e in coltello infilati nel dorso, proprio verso la bambina, ma in quel istante il fiammifero si spense e davanti alla bambina rimase solo il muro freddo (*Piccola Fiammiferaia*, Andersen).

Per secoli, l'istinto primario della fame è rimasto inappagato e le fiabe ci documentano proprio questa privazione. Esse, infatti, come un romanzo, hanno contenuti reali, seppure inseriti in una storia fantastica. Nella tradizione fiabesca il cibo assume importanti significati, conferma le strutture sociali e sancisce i modi d'uso e consumo dei vari alimenti, come conferma la Piccola Fiammiferaia.

Queste storie trovano terreno fertile proprio negli anni di grandi rivolgimenti sociali, ma soprattutto di grandi carestie, quindi di diffusa fame che affligge tutti, con poche eccezioni. In questo contesto il bisogno primordiale, il mangiare appunto, diventa un sogno quasi proibito che si concretizza nel racconto. Le classi più povere antepongono il mangiare a qualunque altro desiderio, tanto da farlo diventare intramontabile componente della cultura popolare più genuina. Le classi agiate, gli aristocratici, invece, festeggiano sempre un importante evento con il pranzo.

La tavola era apparecchiata con astucci d'oro massiccio, dove trovano posto cucchiari, forchette e coltelli d'oro finissimo e tempestati di diamanti (*Policino*, Perrault).

Dunque, anche nelle fiabe si riscontrano due tipologie di cucina, quella di sussistenza dei poveri e quella del surplus dei ricchi. La prima è costituita da alimenti sognati, nei quali i personaggi hanno la compensazione della frustrazione; la seconda, invece, è fatta di arrostiti, oche, capponi, vino e torte consumate su tavole imbandite lussuosamente e sapientemente.

4.2 Fase 2: visita al supermercato

Oggi questi alimenti tanto sognati in passato sono presenti quotidianamente sulle nostre tavole. Dalla visita al supermercato del paese, i bambini hanno potuto rendersi conto di come sia facile reperire alimenti che un tempo si degustavano solo in occasioni speciali come a Natale. In questa fase, poi gli alunni hanno letto le etichette per comprenderne il loro significato e rendersi conto della loro provenienza.

4.3 Fase 3: sperimentare cucine diverse

Contemporaneamente, la mensa scolastica ha proposto i menù regionali e i genitori di bambini stranieri hanno cucinato piatti tipici dei loro Paesi.

Alcuni docenti, nelle cui classi la presenza di bambini stranieri era pregnante, hanno letto anche fiabe tratte da “Mille e una notte”: in quei testi, per esempio i volatili erano cucinati con alimenti diversi come l’olio di sesamo e frutta secca; questo ha permesso agli scolari di localizzare la diffusione del racconto nei paesi dell’area medio-orientale, la cui cucina araba enuncia tradizioni culinarie dell’antica Mesopotamia, Siria, Persia. Per localizzare la provenienza degli alimenti si sono costruiti dei cartelloni murali in cui venivano messe in luce le caratteristiche geomorfologiche e climatiche del territorio.

4.4 Fase 4: visita all’EXPO

Infine, tutti gli studenti dei tre ordini di scuola si sono recati all’Expo effettuando dei laboratori¹ adeguati alla loro età anagrafica e ai temi maggiormente trattati in classe.

5. Documentazione e valutazione degli alunni

Dopo ogni fase del progetto si è passati alla valutazione degli obiettivi e delle abilità acquisite dai singoli alunni e dal gruppo classe con la somministrazione di schede operative, letture e discussioni, lavori di gruppo. Tale valutazione è servita per evidenziare “l’andamento” del progetto ed eventualmente attuarne modifiche; inoltre sono stati effettuati incontri con i docenti, le famiglie e i collaboratori extra scolastici per svolgere una fondata valutazione di ogni fase del progetto.

Le conoscenze degli scolari sono state documentate e valutate con la realizzazione di cartelloni, filmati, foto, prodotti culinari realizzati dagli stessi nei laboratori di cucina, comportamenti alimentari durante l’intervallo o la mensa, schede didattiche e interrogazioni relative agli obiettivi formativi affrontati.

Il lavoro è stato svolto serenamente con entusiasmo e viva partecipazione da parte degli alunni, dei genitori e degli operatori extrascolastici. In particolare gli alunni hanno vissuto positivamente la sperimentazione attiva e il *cooperative learning* che sono stati le principali metodologie utilizzate dagli

¹ Come ad esempio: “Mangioco, le abitudini per crescere sani” <http://www.progetto-scuola.expo2015.org/docenti/materiali/approfondimenti-schede>; “Salta in bocca” <http://www.progettoscuela.expo2015.org/news/salta-bocca-sana-alimentazione-e-corretta-attivita-fisica>

insegnanti; ciò ha permesso di andare oltre la didattica frontale e favorire il successo formativo anche degli alunni con maggiori difficoltà.

6. Conclusioni

Dalla realizzazione del progetto è emerso l'importanza del cibo nel tempo e nelle società e come lo studio della gastronomia, attraverso i brani letterari di qualsiasi genere, anche se complementare ad altre informazioni e letture interpretative, risulta una modalità importante per comprendere uguaglianze e differenze di vecchie e nuove civiltà. In tale prospettiva il cibo diviene determinante perché assume una valenza materiale, simbologia, ideologica.

Riferimenti bibliografici

- Andersen H.C. (1986), *Fiabe*, Mondadori, Milano.
- Biasin G.P. (1991), *I sapori della modernità. Cibo e romanzo*, Il Mulino, Bologna.
- Camporesi P. (1980), *Alimentazione, folklore, società*, Pratiche, Parma.
- Camporesi P. (1985), *Le officine dei sensi*, Garzanti, Milano.
- Caretto R. (2002), *La cucina delle fiabe: fate, streghe ed elfi ai fornelli*, Il Leone verde, Torno.
- De Ponti P. (2005), *Geografia dell'alimentazione. Il cibo nei generi letterari*, in Palagiano C. e De Santis G., a cura di, *Geografia dell'Alimentazione, ottavo seminario internazionale*, Edizioni Rux, Roma, pp. 221-229.
- Lando F. (1993), *Fatto e finzione. Geografia e letteratura*, Etas Libri, Milano.
- Montanari M. (1989), *Alimentazione e cultura nel Medioevo*, Laterza, Bari.
- Montanari M. (1993), *La fame e l'abbondanza. Storia dell'alimentazione in Europa*, Laterza, Bari.
- Montanari M. e Capitti A. (1999), *La cucina italiana. Storia di una cultura*, Laterza, Bari.
- Ongini V., a cura di (1988), *Una fame da leggere: il cibo nella letteratura per l'infanzia*, Coop, Firenze.
- Perrault C. (1987), *Le fiabe più belle di Perrault*, Mondadori, Milano.
- Teti V. (1999), *Il colore del cibo. Geografia, mito e realtà dell'alimentazione mediterranea*, Meltemi, Roma.
- Zara A.R. e Tioni M. (2002), *La cucina dei califfi: le ricette delle mille e una notte*, Il Leone verde, Torino.

16. Dal percorso casa-scuola alla mappa del comune. Una rappresentazione del paesaggio in cui viviamo

*di Paolo Crivelli**

1. Premessa

Questa Unità Didattica si inserisce in un più grande progetto educativo che si sta attuando in varie scuole del Canton Ticino e che prevede l'attivazione di vari percorsi in cui la didattica della Geografia sia condivisa attraverso buone pratiche operative.

A tal proposito, alcuni formatori nella didattica della geografia in collaborazione con alcuni docenti di scuola elementare e media hanno sottoposto al Dipartimento Educazione del Canton Ticino un progetto al fine di elaborare una sorta di “manuale” per l'insegnamento della geografia nella scuola dell'obbligo. Partendo da una programmazione annuale per le classi terza-quarta-quinta elementare e prima-seconda media sono state individuate 8/10 unità didattiche per ogni anno di scolarità. Ogni unità didattica è strutturata attraverso un modello unico in modo che possa essere innanzitutto sperimentata e poi condivisa successivamente dai docenti che la vogliano sperimentare. Il lavoro presentato in questo capitolo è un esempio di questa iniziale sperimentazione che dovrà far capire la fattualità o meno delle attività proposte¹.

* Il lavoro è stato condotto da Paolo Crivelli, già docente di geografia nelle Scuole medie superiori del Canton Ticino ed esperto per l'insegnamento della geografia nelle Scuole medie. La stesura finale, tuttavia, è il risultato di una collaborazione con Thomas Gilardi e Rossella De Lucia, curatori del volume.

¹ Il Centro didattico cantonale ha ripreso le principali fasi del progetto ed ha prodotto un video accessibile online sul sito SCUOLA DECS

<http://www3.ti.ch/DECS/sw/temi/scuoladecs/index.php?fuseaction=materiale.dettaglio&tp=54&id=9777> e sul sito del Museo etnografico della Valle di Muggio

2. Presentazione del percorso didattico

Il progetto didattico presentato è stato pensato per una classe terza elementare. Il principale obiettivo è quello di costruire con gli allievi una pianta di grande formato del proprio comune.

Questa attività, che può coprire l'intero arco dell'anno, consente di affrontare con gli allievi il paesaggio inteso come contesto in cui si vive. La conoscenza dell'ambiente è un compito importante della scuola elementare e questo progetto intende proporre una modalità di lavoro che coinvolga attivamente l'allievo per costruire la conoscenza del proprio territorio. Il paesaggio comprende gli elementi naturali, ma anche tutto ciò che l'uomo ha costruito per renderlo abitabile; di conseguenza possiede una ricchezza sorprendente di elementi storici e culturali che meritano di essere scoperti dagli allievi. Il territorio è costituito anche dalle relazioni tra le persone e dalle esperienze di vita testimoniate soprattutto dalle persone anziane. Scopo del progetto è quindi anche quello di far incontrare gli allievi con le persone che detengono un vissuto significativo e che hanno il piacere di trasmetterlo, attraverso il racconto, alle nuove generazioni.

Lo studio del paesaggio in senso lato deve tuttavia avere anche finalità educative che contribuiscano alla formazione dell'individuo. L'esplorazione del paesaggio ha quindi anche l'obiettivo di accrescere la consapevolezza che questo è tra i beni comuni più importanti che abbiamo e come tale, non solo va conosciuto, ma anche rispettato e valorizzato.

3. Obiettivi didattici e formativi

È indubbio che uno studio del paesaggio e dell'ambiente in generale richiede un approccio interdisciplinare che coinvolga gli ambiti delle scienze umane e delle scienze naturali. Ciò significa mobilitare una serie di competenze trasversali la cui importanza viene sottolineata dai nuovi piani di studio della scuola dell'obbligo.² Il paesaggio va letto con diversi occhi tramite le discipline come la geografia, la storia, le scienze naturali, l'antropologia. Inoltre uno studio di questo tipo comporta anche il coinvolgimento di altre materie come l'italiano, indispensabile per produrre descrizioni e annotazioni

[http://www.mevm.ch/territorio/paesaggio/paesaggio-condiviso/Il paesaggio sui banchi di scuola](http://www.mevm.ch/territorio/paesaggio/paesaggio-condiviso/Il%20paesaggio%20sui%20banchi%20di%20scuola)

² Il Piano di studio per la scuola dell'obbligo del Cantone Ticino è stato elaborato all'interno del contesto politico istituzionale svizzero definito dall'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (Concordato HarmoS) che il Ticino ha sottoscritto nel 2009. Il Piano di studio è ampiamente esposto sul sito <http://www.pianodistudio.ch/>

personali, ma anche delle arti quali importanti strumenti per disegnare e rappresentare graficamente i caratteri essenziali del territorio osservato.

Sviluppare il senso creativo e critico, la riflessività, le capacità di iniziativa sono competenze che nell'ambito di un'esplorazione del territorio vengono ampiamente sollecitate.

Per quanto riguarda invece i saperi, l'attività proposta consente di affrontare le seguenti conoscenze: la mappa, la carta, l'orientamento, la scala, l'idea di distanza, la casa, gli elementi del paesaggio, il concetto di nucleo, edifici storici, mestieri di un tempo.

4. Metodologie e strumenti didattici

Tutto questo prevede la combinazione di diverse metodologie didattiche, dalla ricerca-azione, al *cooperative learning*, al *learning by doing*, senza negarsi la possibilità di qualche lezione frontale.

Gli strumenti didattici utilizzati sono i più vari a partire dalla pianta usata per la mobilità scolastica o una carta topografica del territorio. Durante le uscite didattiche sono di sicuro supporto anche le macchine fotografiche ed eventuali registratori.



Figura 1 - Gli alunni realizzano la pianta del proprio comune attraverso il *cooperative learning*.

5. Organizzazione delle attività

Nella prima fase del lavoro proposto per la costruzione della mappa, gli allievi disegnano il percorso casa-scuola e lo rappresentano liberamente senza consegne particolari.

Nella seconda fase, vengono individuati i riferimenti spaziali che più frequentemente gli allievi hanno rappresentato sui tragitti casa-scuola.

Nella terza fase, gli alunni vengono suddivisi in piccoli gruppi, secondo la loro zona di provenienza.

Nella quarta viene rappresentata su dei fogli (A3) la zona d'appartenenza, soffermandosi sulle strade e sui riferimenti principali. Per aiutarli nell'orientamento delle strade è necessario mettere a disposizione una carta del comune ad esempio quella usata per la mobilità scolastica.

Nella quinta fase vengono assemblati i vari fogli e insieme viene corretto nel caso il tracciato delle strade per farle combaciare.

Nella sesta fase viene stabilita in comune la larghezza delle strade secondarie e principali.

Nella settima fase, le singole zone della mappa vengono ingrandite su fogli di grandi dimensioni adottando delle misure prestabilite per la larghezza delle strade.

Nell'ottava fase la carta viene arricchita con tutti i particolari individuati liberamente dagli allievi. Questi possono intervenire su tutte le zone del paese, anche su quelle in cui non hanno lavorato direttamente nella prima fase di elaborazione.

La nona fase prevede varie uscite didattiche esplorative sul territorio con la visita ad edifici rurali e storici, vecchi negozi, zone naturali significative. È consigliabile l'incontro con persone anziane disponibili a raccontare il loro vissuto in relazione al territorio.

Nella decima fase, avviene l'assemblaggio finale di tutta la carta posizionando la casa dei singoli allievi costruita durante le ore dedicate alle attività grafiche e pittoriche.

Indubbiamente le fasi 5 e 6 sono le più critiche ed esigono un lavoro preciso di correzione in comune per raggiungere il risultato di una mappa che sia uniforme. Allo stesso modo, la fase 8 è importantissima e deve favorire l'osservazione e lo sguardo degli allievi sul paesaggio, anche perché è un momento che li coinvolge attivamente ed emotivamente quindi è possibile far emergere brani del paesaggio vissuto dai singoli allievi.

A titolo di esempio riportiamo il progetto "Facciamo mappa" realizzato dalla maestra Serena Croci con una classe di terza del comune di Castel S. Pietro (Ticino):

La modalità di lavoro che abbiamo scelto è stata quella di coinvolgere attivamente gli allievi per costruire la conoscenza del paese in cui vivono.

Dobbiamo partire dal presupposto che purtroppo oggi sempre più i bambini non conoscono il territorio in cui crescono. Fino a qualche anno fa la conoscenza degli spazi vissuti era più familiare e anche più naturale: i bambini si muovevano liberamente, giocavano a nascondino utilizzando gli spazi del loro quartiere, giocavano sotto casa. Oggi il modo di vivere questo spazio di incontro e di gioco è cambiato. Vengono appunto a mancare quegli elementi che permettono al bambino di costruirsi un'immagine mentale dello spazio in cui si trova a vivere. Spesso i bambini non sanno di che colore è la casa del vicino.

Se pensiamo alla realtà di Castel S. Pietro possiamo ritenerci ancora fortunati.

Il nostro paese permette ancora ai bambini di andare a scuola da soli e questa è un'esperienza fondamentale per l'osservazione, per la scoperta e anche per l'autonomia.

L'osservazione permette loro di vivere il territorio, di interagire con esso, di proporre idee nuove per migliorarlo e anche di affezionarsi. Quindi non c'è modo migliore per conoscerlo se non quello di viverlo e di possederlo.

Prima di iniziare a costruire la grande mappa che rappresenta il paese c'è stato un importante lavoro di organizzazione e di orientamento.

I bambini sono partiti dalle loro case e dal percorso casa-scuola e lo hanno rappresentato liberamente senza consegne particolari.

È stato molto interessante vedere come cambia la percezione del percorso dei bambini a seconda del mezzo utilizzato. Alcuni percorsi occupavano tutto il foglio, altri solamente un angolino, altri ancora erano particolarmente lunghi e complessi che proseguivano su altri fogli. È stato curioso anche vedere come certe volte abbia dominato l'essenzialità mentre in altre la ricchezza di particolari.

Fare una mappatura non è una cosa facile: bisogna prima pensarla, poi disegnarla mentalmente e infine trasferirla sulla carta. Diverse sono state le strategie utilizzate.

Dopo la lettura del materiale prodotto abbiamo individuato i punti di riferimento spaziali che i bambini hanno inserito nel loro tragitto (servizi principali, Chiesa e cappelle, case degli amici, ecc.). Questi punti di riferimento spaziali hanno costituito la base di partenza per la costruzione della mappa del paese.

A questo punto ho chiesto ai bambini di dividersi in gruppi di lavoro in base alla zona d'abitazione. I bambini in piccoli gruppi hanno così rappresentato la zona più vicina a loro, soffermandosi solo sulle strade e sui punti di riferimento principali tralasciando i dettagli del paesaggio. Per aiutarsi ad orientare le strade avevano come supporto una carta del paese.

Assemblando le varie parti è stato inevitabile fare delle correzioni in modo da far combaciare il tutto. I bambini si sono accorti che i vari pezzi, soprattutto le strade, non si incontravano perché le dimensioni delle strade

utilizzate dai gruppi erano diverse. Attraverso una discussione di classe e uno scambio di idee è nata l'esigenza di avere delle regole comuni (tutti i gruppi dovevano rispettare le misure delle strade).³

A questo punto i loro progetti, le parti della mappa, sono stati riportati su fogli di dimensione maggiore.

Se all'inizio i bambini sono stati chiamati a lavorare sulla parte di territorio più vicina a loro, col passare del tempo, più la mappa si arricchiva, abbiamo visto i gruppi sciogliersi e i bambini muoversi liberamente nelle diverse zone, cambiando spesso anche i compagni di lavoro. Pian piano i bambini hanno arricchito il paesaggio rappresentando i servizi principali, le fattorie, gli animali, gli alberi, il fiume, le zone verdi, i tanti vigneti, il bosco, la sede degli scout, i passaggi pedonali, i fiori e hanno persino aggiunto le arnie e le api. Questo aspetto mi è piaciuto tantissimo proprio perché i bambini, durante questo periodo, hanno aperto i loro occhi sul territorio.

Tornavano a scuola con la voglia di aggiungere sempre qualche dettaglio. Qualcuno ha persino disegnato un cantiere e i lavori in corso con tanto di personaggi al lavoro.

Questo è un altro aspetto importante dell'attività: risvegliare l'interesse dei bambini ad osservare e a cogliere i particolari dell'ambiente che ci circonda. Attraverso questo grande disegno è emerso anche quello che per loro è davvero importante. In certi casi non ricordavano di che colore fosse un edificio e chiedevano se potevano colorarlo come volevano.

Posso dire che il risultato finale è un ritratto del nostro paesaggio forse non sempre fedele, ma certamente molto partecipato.

Nella fase successiva abbiamo assemblato e orientato la nostra mappa e posizionato le loro case costruite con grande impegno e nel modo più fedele possibile.

Parallelamente all'attività di mappatura si sono svolte diverse uscite sul territorio, alcune in determinati luoghi significativi. Durante queste escursioni i bambini hanno anche avuto modo di fare dei disegni dal vero. Questo li ha aiutati ad abbandonare certi stereotipi e a cogliere la varietà e la complessità del mondo reale.

Nel momento in cui abbiamo esplorato il nucleo di Castello, abbiamo parlato delle botteghe che c'erano una volta e sul perché oggi non ci sono più, in questo modo si è aperto un grande discorso sui mestieri di oggi e di ieri e sul perché alcuni sono praticamente scomparsi. In questo contesto abbiamo avuto la fortuna di visitare la vecchia bottega del calzolaio arredata come un tempo e di ascoltare i racconti della signora Letizia Gabaglio che ci ha raccontato la sua vita e com'era il territorio nel secolo scorso.

³ Sta nei compiti dell'insegnante cogliere, durante la fase dell'assemblaggio della mappa comune, quali aspetti richiedono un approfondimento e un chiarimento da parte degli studenti, Ovvero, in questo caso la necessità ha riguardato la condivisione delle regole per far combaciare le strade; è possibile immaginare che altri lavori possano richiedere una condivisione su altri aspetti, per esempio l'orientamento Nord/Sud, Alto/basso, ecc...

Un'altra visita significativa è stata quella alla bellissima casa a corte Sisini dove il signor Giorgio Brazzola con i suoi racconti ha catturato la curiosità dei bambini e ci ha fatto fare un vero tuffo nel passato.

Verso la fine dell'anno siamo andati a visitare la Chiesa Rossa e anche in questa occasione, abbiamo avuto una guida importante, quella del signor Carlo Fontana.

Nel pomeriggio abbiamo percorso le gole della Breggia e abbiamo svolto il percorso del cemento con Giorgio Brazzola.

In questi momenti si è potuto notare un grande coinvolgimento da parte dei bambini. Ho sempre cercato di far capire loro quanto siano stati fortunati ad avere avuto la possibilità di ascoltare la voce di persone che ci raccontano una vita vissuta realmente, anche se sembra essere così lontana dalla nostra. Col passare del tempo non potremo più avere queste testimonianze significative se non da testi scritti o da racconti riportati.

Durante questo progetto abbiamo anche avuto un incontro con una classe di Verrone (in provincia di Biella) che abbiamo conosciuto inizialmente per corrispondenza, attraverso l'invio di cartoline da parte di tutti i bambini. Anche loro hanno svolto un progetto simile al nostro e verso fine anno sono venuti in visita una giornata, durante la quale c'è stata una presentazione dei bambini attorno alla nostra grande mappa e uno scambio di esperienze.

I bambini di Castello hanno tracciato con un filo colorato un itinerario sulla mappa. In un secondo tempo le due classi hanno percorso questo tragitto insieme camminando nel paesaggio e durante il viaggio la nostra classe ha fatto da guida ai loro ospiti.

A seguito di questa bella giornata abbiamo ricevuto l'invito da loro e così abbiamo deciso di ricambiare. A settembre siamo andati nel territorio di Biella. Anche questa è stata un'occasione di scambio, abbiamo visitato due paesi della loro zona, abbiamo visto la loro mappa, abbiamo visitato la loro scuola. I bambini hanno potuto vedere un'altra realtà e trascorrere un'altra bella giornata all'aperto, questa volta su un territorio diverso.

Questo modo di fare geografia ha delle caratteristiche affascinanti anche perché si lavora contemporaneamente in più discipline. Non abbiamo fatto solo geografia e storia; il paesaggio è stato letto in diversi modi. L'ambito linguistico è stato importante per fare dei resoconti, delle descrizioni, delle annotazioni personali, per presentarsi e comunicare con bambini di un'altra scuola. La costruzione delle loro case e la rappresentazione della mappa hanno messo in atto competenze legate al disegno e alla creatività.

Nella rappresentazione del luogo di raccolta rifiuti, si è potuto fare un discorso sul riciclo, sull'importanza del rispetto dell'ambiente.

Posso dire che l'esplorazione del territorio ha sollecitato davvero più competenze.

«La regione, se esiste, è uno spazio vissuto. Vista, percepita, avvertita, amata o respinta, modellata dagli uomini e proiettante su di essi le immagini che la modellano, essa non è che un riflesso»⁴.

Dopo questa esperienza penso e spero che i bambini possano “possedere” il territorio, sentirlo più loro⁵



Figura 2 - La pianta del comune viene arricchita con dettagli liberamente individuati dagli allievi.

6. Valutazione

Per la valutazione è necessario utilizzare parametri diversi dalle usuali griglie usate per le più comuni verifiche sommative. Questo tipo di lavoro si presta a una valutazione sul campo più generale che considera parimenti tanto il prodotto finale quanto l'intero percorso. A tale proposito può essere utile esplicitare ai bambini che la valutazione può scaturire dall'osservazione degli stessi durante le fasi di lavoro, considerando le capacità creative, la precisione nel lavoro, la continuità, l'impegno, le capacità espressive e comunicative, le capacità di espressione orale e scritta.

⁴ Armand Frémont, 1983, *La regione, uno spazio per vivere*, FrancoAngeli, Milano, p. 25.

⁵ Il testo è stato elaborato citando la testimonianza della maestra Serena Croci.



Figura 3 - Persone anziane del luogo che si sono rese disponibili a raccontare agli allievi il loro vissuto in relazione al territorio

Riferimenti bibliografici

- De Vecchis G. (2011), *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, Utet, Torino-Novara.
- Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci, Roma.
- Giorda C e Puttilli M., a cura di (2011), *Educare al territorio, educare il territorio*, Carocci, Roma.
- Mérenne-Schoumaker B. (2012), *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*, De Boeck.
- Minca C. e Colombino A. (2012), *Breve manuale di geografia umana*, Cedam, Padova.
- Sturani M.L., a cura di (2004), *La didattica della geografia. Obiettivi, strumenti, modelli*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Turri E. (2002), *La conoscenza del territorio. Metodologia per un'analisi storico-geografica*, Marsilio, Venezia.

17. La geografia nel piatto: raccontiamo il territorio attraverso una nostra specialità

di Paola Capitanio e Angela Melloni***

1. Introduzione e contestualizzazione del percorso didattico

1.1 Presentazione del progetto didattico

Al termine del ciclo di scuola primaria, gli alunni, oltre ad essere valutati in ogni singola disciplina, ricevono una certificazione delle competenze, nella quale si evidenziano i livelli di padronanza acquisiti nei vari ambiti ma anche rispetto a tematiche più trasversali, quali la relazione tra i pari e gli adulti di riferimento, la capacità di collaborazione, la presa di coscienza delle proprie potenzialità rispetto al modo personale di apprendere e la loro capacità di progettazione. Da qui è nata l'idea di preparare i ragazzi alla risoluzione di un compito autentico, attraverso un lavoro interdisciplinare di geografia, inglese e tecnologia, che mettesse in atto negli alunni l'utilizzo delle conoscenze, abilità e competenze finora acquisite. Abbiamo progettato un percorso didattico che coinvolgesse entrambe le classi quinte della nostra scuola primaria, molto eterogenee tra loro per composizione, provenienza sociale ed interessi, ma che, durante il corso dell'anno scolastico, hanno saputo collaborare in modo proficuo, per lo svolgimento di diverse attività.

Dovendo scegliere quale argomento potesse stimolare maggiormente la creatività, la fantasia e l'interesse degli alunni, si è pensato ad un percorso

* Insegnante presso l'istituto comprensivo di Binasco, scuola primaria Don Bosco di Moncucco di Vernate.

** Insegnante presso l'istituto comprensivo di Binasco, scuola primaria Don Bosco di Moncucco di Vernate.

didattico su tematiche principalmente geografiche, che è stato contestualizzato all'interno del progetto "*Discover Countries*"¹, sviluppato grazie alla piattaforma europea *eTwinning*², che coinvolge, con la nostra, altre quattro scuole primarie di Francia, Spagna, Polonia e Grecia. Tale progetto ha previsto, durante l'anno, scambi comunicativi in lingua inglese tra ragazzi delle scuole partecipanti, per favorire un uso pratico della lingua e per poter conoscere realtà diverse.

Abbiamo voluto proporre ai nostri alunni di organizzare un ebook in lingua inglese in grado di descrivere il territorio in cui viviamo, attraverso un piatto tipico della tradizione del nostro paese, il "Risotto con le rane", i cui ingredienti raccontano molte caratteristiche geografiche peculiari della nostra zona. Tale presentazione permetterà di far conoscere in un modo più immediato ai ragazzi delle altre scuole il luogo in cui viviamo, evidenziando la natura prevalentemente agricola dell'economia del nostro territorio.

Quindi questo percorso ha permesso di esprimere conoscenze e abilità già acquisite in un contesto significativo per gli alunni, motivati dal desiderio di far conoscere la loro realtà alle altre scuole. Il prodotto finale³ inoltre è stato il risultato di uno scrupoloso lavoro di ricerca a piccoli gruppi e/o individuale: interviste ai nonni e a imprenditori agricoli che operano nel nostro territorio; fotografie di zone particolari e disegni di luoghi caratteristici del nostro comune; consultazioni di materiale in rete; confronti e ricerca di nessi causali significativi tra le informazioni ricavate.

Lo spirito che ha caratterizzato l'intero percorso è stato il desiderio di poter sperimentare modalità didattiche laboratoriali funzionali ad una geografia vissuta come strumento di scoperta del nostro territorio. Le altre discipline coinvolte sono state messe al servizio della geografia stessa: tecnologia, per il supporto informatico nella realizzazione del prodotto finale e nella ricerca; lingua inglese come strumento di comunicazione con cui poter interagire con ragazzi stranieri. Il percorso è stato dunque una sfida volta ad intrecciare più discipline e progetti: la lingua inglese è diventata lo sfondo integratore del percorso didattico di geografia, che è a sua volta diventato contenuto negli scambi comunicativi con le scuole straniere.

¹ Discover Countries è un progetto didattico realizzato da 5 scuole primarie europee, che hanno collaborato grazie alla piattaforma eTwinning (<https://live.etwinning.net/projects/project/116018>)

² eTwinning è una comunità virtuale di scuole europee: consiste in una piattaforma che ha lo scopo di mettere in comunicazione alunni e docenti di tutta Europa collaborando, sviluppando progetti, condividendo esperienze ed elaborati (www.etwinning.net).

³ L'e-book realizzato dagli alunni è pubblicato nella sezione progetti 2.0 del sito del nostro Istituto; è possibile accedere ai contenuti selezionando il seguente link: <http://www.istituto-comprendivobinasco.gov.it/media-2-0/progetti-2-0/>

1.2. Finalità

Possiamo identificare due aree di finalità: l'area più strettamente geografica e l'area comunicativa.

Le finalità geografiche possono essere così delineate:

- valorizzare l'esperienza dell'alunno e favorire la strutturazione del sapere geografico, come strumento per vivere, comprendere e agire nel mondo;
- analizzare ogni elemento nel suo contesto spaziale, comparando la realtà locale con quella globale e viceversa.

La finalità comunicativa, in particolare nell'espressione in una lingua straniera viene così identificata:

- comprendere la necessità di comunicare le conoscenze acquisite attraverso la lingua inglese e le nuove tecnologie.

1.3 Destinatari

Destinatari del percorso sono stati i 38 alunni delle due classi quinte della scuola Primaria "Don Bosco" di Moncucco di Vernate. I due gruppi classe sono stati da sempre abituati a collaborare; in particolare, nel corso di questo ultimo anno scolastico, si è scelto di proporre loro più attività a classi aperte per favorire relazioni positive tra i vari ragazzi, in vista del passaggio alla scuola secondaria.

1.4 Obiettivi formativi

Vengono qui di seguito elencati gli obiettivi formativi del percorso:

- l'alunno impara a riconoscere il sistema territoriale, nei suoi caratteri fisici ed antropici legati da rapporti di connessione e/o interdipendenza;
- l'alunno conosce i nessi tra ambiente, risorse, insediamenti e attività produttive;
- l'alunno sa ricavare informazioni fisiche e antropiche del territorio attraverso fonti scritte, immagini, interviste, grafici e materiale in rete;
- l'alunno riconosce le modificazioni apportate nel tempo dall'uomo sul territorio;
- l'alunno è in grado di utilizzare un lessico specifico della disciplina al fine di descrivere le caratteristiche geografiche di volta in volta considerate;

- l'alunno è in grado di analizzare alcuni temi-problemi geograficamente significativi: ecologia, impatto delle nuove tecniche di coltivazione sull'ecosistema;
- l'alunno è in grado di comunicare le conoscenze acquisite, attraverso strumenti informatici;
- l'alunno è in grado esporre le conoscenze acquisite nelle discipline di studio in lingua inglese.

1.5. Obiettivi di apprendimento

Gli obiettivi di apprendimento del percorso riguardano conoscenze geografiche quali la morfologia del territorio in cui viviamo e le caratteristiche economiche produttive legate al territorio, la cultura locale e la storia. Facendo riferimento a queste due conoscenze è possibile delineare le seguenti abilità:

- Riconosce gli elementi morfologici del territorio e le condizioni climatiche.
- Stabilisce relazioni tra paesaggio naturale e sviluppo delle attività economiche.
- Individua e seleziona gli elementi morfologici e ambientali più caratteristici.
- Individua le modalità di sfruttamento delle risorse locali.
- Espone i concetti in modo coerente e con un linguaggio appropriato.
- Sa problematizzare e stabilire confronti.

Oltre agli obiettivi di apprendimento specifici della geografia, è possibile identificare, in un percorso didattico di questo tipo, anche competenze trasversali, che rendono interdisciplinare il progetto. In particolare l'alunno:

- è in grado di leggere e comprende un testo scritto;
- è in grado di rielaborare verbalmente il contenuto di un testo scritto;
- è in grado di osservare e analizzare immagini, nel significato complessivo e nei particolari;
- è in grado di collegare le immagini e i discorsi al proprio vissuto personale;
- è in grado di svolgere attività di ricerca di dati e informazioni, utilizzando una pluralità di fonti.

2. Modalità didattiche

2.1. Valutazione dei prerequisiti attraverso una valutazione diagnostica

Il percorso è stato introdotto con una verifica dei prerequisiti, in particolare relativi all'ambito geografico. Nella valutazione delle conoscenze pregresse e durante la prima fase del percorso, gli alunni sono stati osservati e successivamente valutati, dopo aver individuato dei descrittori e tre possibili livelli: minimo, medio e alto. Gli aspetti valutati si riferiscono all'esposizione dei contenuti, la descrizione di tesi e argomenti e l'utilizzo di strumenti di ricerca.

2.2. Materiali e strumenti

L'aver preso parte a questo percorso didattico è diventata un'occasione per poter comprendere l'utilità di vari materiali e strumenti a favore della buona riuscita di un'attività didattica: la produzione di un *ebook*, che presuppone l'integrazione di vari linguaggi e strumenti, ha dato la possibilità ai ragazzi di sperimentare l'utilizzo di strumenti tecnologici alla portata di tutti in funzione della realizzazione del prodotto finale

Il percorso didattico si è svolto attraverso il supporto di dispositivi digitali quali macchina fotografica, pc e tablet. Gli alunni hanno potuto così partecipare alle attività utilizzando vari strumenti e, durante la scelta del proprio contributo, ognuno ha potuto esprimersi come più preferiva. È stata perciò una possibilità per poter integrare vari linguaggi: da quello espressivo-grafico, attraverso i disegni realizzati con varie tecniche, alla produzione di fotografie con macchine fotografiche, smartphone e droni, alle interviste audio prodotte con registratori e smartphone, infine alle ricerche scritte espresse con testi.

L'assemblaggio dei materiali raccolti è stato effettuato attraverso il montaggio di una presentazione multimediale prodotta collettivamente, con il supporto di un videoproiettore per la condivisione dei materiali, che ha favorito la partecipazione di tutti gli alunni. Questa attività è stata volutamente realizzata attraverso un tablet, per poter dimostrarne la potenzialità e l'utilizzo in un contesto scolastico.

Inoltre per la produzione collettiva dei testi per l'e-book in lingua inglese, è stato necessario l'utilizzo del dizionario. Si è scelto anche in questo caso di sfruttare il supporto digitale online, per poter far sperimentare direttamente

ai ragazzi uno degli strumenti che, nel corso degli anni scolastici, utilizzeranno sempre più. Per gli studenti questa occasione ha permesso la scoperta di una delle potenzialità del mondo web funzionale alla didattica.

2.3. Metodologie di insegnamento

Il percorso didattico si è svolto in un contesto laboratoriale, in quanto le due classi quinte hanno lavorato in grande gruppo. Durante le varie attività gli alunni delle due classi hanno avuto l'opportunità di collaborare e di confrontarsi.

La successiva formazione dei piccoli gruppi è stata delegata agli alunni, che hanno avuto la possibilità di mescolare le due classi: si è infatti verificato che i gruppi fossero composti da alunni di entrambe le quinte e quindi è stata un'opportunità per lavorare anche con compagni dell'altra classe.

Nel percorso sono state privilegiate metodologie attive che potessero favorire la partecipazione di tutti gli alunni, nonostante il numero elevato di partecipanti. In particolare sono state utilizzate metodologie quali brainstorming, attività di ricerca in piccolo gruppo, discussioni e produzione collettiva di testi in grande gruppo.

2.4. Monitoraggio e valutazione in itinere

Durante il percorso è stato costantemente effettuato un monitoraggio su tutti gli alunni, in particolare rispetto al loro contributo. Sono stati supportati gli alunni in difficoltà, suggerendo le modalità di ricerca e verificando l'attendibilità delle fonti in relazione al loro utilizzo. È stata monitorata la capacità di rispettare i tempi stabiliti per la consegna del materiale, sollecitandoli qualora non venissero rispettati.

Durante le varie attività sono state costantemente registrate le problematiche che di volta in volta emergevano, per poter effettuare adeguamenti in itinere.

Nelle attività in grande gruppo abbiamo valutato la capacità di collaborazione, lo spirito di iniziativa, la partecipazione nel dare il proprio contributo, supportato da un'argomentazione personale e la formulazione di ipotesi relative agli elementi geografici ricavabili nell'analisi di un piatto tipico.

Nella raccolta del materiale si è potuto valutare la capacità di sintesi delle informazioni, la qualità del materiale prodotto, l'impegno nel rispetto del compito richiesto, l'originalità, lo spirito di iniziativa e la creatività.

3. Strutturazione del percorso didattico

3.1. Strutturazione delle fasi

Il percorso si è sviluppato nel corso di due mesi, per circa 20 ore in classe e si è articolato nel seguente modo: otto incontri laboratoriali, di circa due ore ciascuno, oltre ad un momento di ricerca in piccoli gruppi svolto a casa, al di fuori dell'orario scolastico, ed un momento di verifica finale. Potremmo suddividere il percorso in tre fasi: ogni fase è formata da varie attività. L'elenco delle attività e la strutturazione in fasi dovrebbe ricostruire l'ossatura del percorso:

- Prima fase: introduzione
 - Brainstorming
 - Illustrazione prodotto finale
 - Suddivisione dei compiti
- Seconda fase: svolgimento
 - Ricerca e produzione del materiale
 - Condivisione materiali prodotti
 - Produzione dei testi collettivi
 - Assemblaggio e realizzazione ebook⁴
- Terza fase: valutazione
 - Questionario
 - Compito autentico

3.2 Le fasi del lavoro

La prima fase introduttiva si è aperta con il primo incontro in cui abbiamo spiegato agli alunni delle due classi quinte che la finalità dell'attività che si sarebbe svolta era la presentazione, in lingua inglese, delle caratteristiche del territorio in cui viviamo, ai ragazzi partecipanti al progetto "Discovery Country".

In seguito sono state proiettate alcune immagini di piatti tipici del nostro territorio e abbiamo chiesto loro di indicare quale fosse il piatto che poteva meglio rappresentare il nostro comune. Un gruppo di alunni, la metà circa, ha indicato il risotto con le rane come il più rappresentativo.

Successivamente abbiamo chiesto ai ragazzi di trovare i due ingredienti principali, il riso e le rane, e di provare a ricavare da questi due elementi

⁴ L'e-book è consultabile sul sito web dell'istituto al seguente link: <http://www.istituto-comprendivobinasco.gov.it/media-2-0/progetti-2-0/>

alcune caratteristiche fisiche e antropiche della nostra zona. Questa conversazione guidata è servita per indagare le preconoscenze degli alunni; noi insegnanti siamo intervenute per sintetizzare i loro contributi, indirizzarli alla tematica e fornire ulteriori informazioni. Dalla discussione in classe sono emerse queste considerazioni iniziali:

“le risaie ci dicono che il nostro territorio è pianeggiante e ha un clima umido, condizione necessaria per la crescita del riso”;

“la coltivazione del riso è cambiata rispetto a cinquant’anni fa e questo cambiamento ha provocato una modificazione dell’ecosistema della risaia”.

Queste informazioni sono state sintetizzate poi in una mappa concettuale che ha evidenziato come la configurazione del nostro territorio abbia dato un’impronta prevalentemente agricola all’economia del nostro comune; anche gli insediamenti abitativi, ossia la prevalenza di cascine, ne sono un riflesso.

Al termine di questo momento iniziale, i ragazzi hanno scelto di realizzare, come prodotto finale, un e-book, in lingua inglese.

Il secondo incontro è stato dedicato alla programmazione e all’organizzazione del lavoro, finalizzato alla ricerca di fonti orali, scritte e visive, che i ragazzi individualmente o a piccoli gruppi, avrebbero dovuto svolgere a casa. I ragazzi, già abituati ad utilizzare diversi tipi di fonti per approfondire gli argomenti di studio affrontati a scuola, non hanno avuto difficoltà ad individuare una molteplicità di fonti, diverse da quelle scritte. In particolare, qualcuno ha suggerito di intervistare i nonni, gli agricoltori delle aziende che si occupano della coltivazione del riso e i ristoratori, per reperire notizie utili alla realizzazione dell’e-book. Qualcun altro ha proposto di visitare personalmente le cascine, scattare fotografie ai campi, rappresentare con disegni le strutture abitative presenti nel nostro comune e reperire notizie sulla popolazione all’ufficio anagrafe.

In seguito abbiamo suddiviso il lavoro, lasciando ai ragazzi la scelta di lavorare da soli o con alcuni compagni e di quale aspetto occuparsi. Abbiamo fissato insieme la scadenza di quindici giorni, entro la quale presentare alle insegnanti il materiale raccolto, fissando anche, dopo una settimana, un punto di controllo per fornire un feedback e verificare la progressione del lavoro.

Una volta stabilito il livello di indipendenza degli alunni e aver discusso con loro il piano di lavoro, è iniziata la ricerca individuale delle fonti. Dopo una settimana, è stata data agli alunni che ne hanno sentito la necessità, un feedback sulla ricerca svolta, fornendo ulteriori informazioni, controllando il materiale raccolto e favorendo lo scambio e la consultazione tra gli alunni.

Il successivo incontro è servito per condividere le informazioni ricavate dal lavoro personale a casa. Ogni alunno ha sinteticamente raccontato come

ha reperito le sue fonti, quali difficoltà ha incontrato e quale strumenti ha utilizzato per registrare le notizie acquisite. Questo momento è stato anche un'occasione per verificare che molti alunni, di loro iniziativa, hanno preferito utilizzare le nuove tecnologie: qualcuno ha usato il registratore vocale dello smartphone per l'intervista ai nonni e agli agricoltori, qualcuno si è servito del drone per scattare le fotografie dall'alto delle risaie, dei campi e dei canali artificiali, qualcuno invece ha scelto la ricerca in rete e la rielaborazione delle informazioni, attraverso uno strumento di presentazione. I ragazzi con difficoltà di apprendimento, invece, hanno preferito utilizzare strumenti più tradizionali come la rappresentazione grafica, la realizzazione di un cartellone e la costruzione di tabelle e grafici.

La fase successiva, ossia la realizzazione del prodotto finale e-book, è avvenuta collettivamente usando un tablet e proiettando il lavoro in divenire alla Lim. I ragazzi hanno sintetizzato le informazioni ottenute dalla ricerca individuale, hanno scelto le immagini e le fotografie più significative e, guidati dalle insegnanti ad utilizzare un dizionario in rete, hanno rielaborato in lingua inglese le informazioni acquisite. In questo momento i ragazzi, meno inclini ad intervenire in un'attività collettiva, sono stati motivati e sollecitati a dare il loro contributo. Invece, i ragazzi più interessati e coinvolti hanno saputo condividere e stimolare nella conversazione anche chi era in difficoltà.

La fase finale è servita a verificare la ricaduta di tale attività sulla motivazione allo studio personale degli alunni, sulla loro capacità di rielaborare le conoscenze apprese e di saper affrontare un compito autentico.

3.3. Ruolo del docente

Durante il percorso la maggior parte delle attività è stata gestita in grande gruppo. Il ruolo del docente è stato quello di motivare e coinvolgere i ragazzi nelle varie attività, in un contesto meno strutturato delle quotidiane lezioni. La possibilità di essere sempre almeno in due, ha permesso di poter avere il ruolo di osservatori più o meno esterni durante i vari momenti di laboratorio. Le insegnanti stesse hanno preso parte al percorso, collaborando alla costruzione del prodotto finale insieme ai ragazzi. La scelta didattica presa è stata quella di assemblare completamente insieme al gruppo classe i vari materiali, per poter così avere l'occasione di mostrare loro come svolgere anche questo tipo di attività informatiche.

3.4. Ruolo dello studente

Il percorso è stato un'occasione per gli studenti di essere veri protagonisti attivi in un processo di apprendimento. Anche gli alunni, come le insegnanti, hanno avuto la possibilità di assumere vari ruoli durante il percorso: sono stati coinvolti nell'esplicitazione delle loro conoscenze pregresse, dando il loro valido apporto durante la creazione del percorso.

Ogni alunno poi ha potuto scegliere il tipo di contributo da poter offrire nella realizzazione del prodotto finale: hanno perciò potuto assumere vari ruoli, quali il ricercatore di fonti scritte ma anche orali, l'illustratore di paesaggi tipici del nostro territorio, il fotografo responsabile della creazione di un reportage utile durante il montaggio della presentazione. Tutti gli alunni sono stati poi coinvolti nella stesura dei testi in lingua inglese, estrapolando informazioni e semplificandole a partire dalle ricerche dei vari gruppi.

Gli alunni con bisogni educativi speciali sono stati coinvolti nel percorso supportati dall'educatrice e da lei guidati durante l'attività di ricerca. Le attività in grande gruppo sono state per loro più difficoltose: la loro partecipazione è stata meno significativa, mentre sono stati più coinvolti negli aspetti pratici di raccolta dei materiali.

4. Risultati e valutazione delle competenze

4.1. Verifica finale

Oltre alla valutazione in itinere sono stati proposti due momenti di verifica finale: un questionario di autovalutazione e un compito autentico.

Il questionario indaga il contributo personale di ognuno durante il percorso, il gradimento rispetto alle tematiche affrontate, ma anche alle modalità, agli strumenti utilizzati e alle metodologie. La compilazione individuale del questionario è stata l'occasione per ognuno di riflettere e ripercorrere ogni singola fase del percorso, ricercandone le criticità e i punti di forza.

Inoltre è stato predisposto un compito autentico strutturato in due parti, da poter somministrare agli alunni al termine del percorso, e così verificare le competenze acquisite. Il compito prevede una prima parte di formulazione di ipotesi rispetto alle origini di un piatto tipico e quindi, attraverso l'analisi degli ingredienti forniti, risalire alle caratteristiche geografiche del territorio in cui viene prodotto. La seconda parte del compito autentico prevede la produzione di una presentazione digitale del nostro territorio, che sintetizzi gli elementi morfologici, climatici ed economici del territorio.

Grazie alla somministrazione di questo compito è stato possibile valutare i diversi ambiti affrontati durante il percorso: in un contesto diverso utilizzare le conoscenze acquisite, gli stessi strumenti di ricerca e presentazione, utilizzare la stessa modalità di studio di un territorio attraverso l'analisi di un prodotto tipico.

18. Hansel e Gretel e l'imprescindibilità della geografia

*di Marinella Balducci**

1. Introduzione e contestualizzazione del percorso didattico

Il progetto didattico realizzato mediante l'utilizzo della fiaba è stato rivolto agli alunni di due classi prime della scuola primaria "L.G. Poma" di Garlasco (PV) ed ha coinvolto molteplici ambiti disciplinari.

L'utilizzo della narrazione della fiaba di Hansel e Gretel "in chiave geografica" si è inserita nel "macro progetto" relativo all'osservazione diretta ed indiretta. Gli alunni durante l'anno scolastico avevano "scoperto" i molteplici aspetti spaziali, topologici e funzionali degli ambienti scolastici interni ed esterni, mediante attività volte a sviluppare capacità plurisensoriali di "osservazione" ed avevano collaborato con la docente nell'organizzazione dell'uscita didattica annuale approcciandosi a forme di osservazione indiretta mediante slide proiettate sulla LIM e ricavate da siti internet relative al luogo che si sarebbe visitato. Come sostiene Squarcina «L'osservazione geografica è uno strumento d'indagine del rapporto tra l'uomo e l'ambiente e come per tutti gli strumenti bisogna imparare ad usarlo» (Squarcina, 2005, p.84). Per questo motivo sono state molteplici le attività che hanno condotto i bambini a potenziare le loro capacità osservative rendendoli "esploratori" curiosi e quindi partecipi attivamente ai processi di apprendimento delle operazioni concettuali proprie della geografia.

Lo sviluppo delle capacità di osservazione indiretta richiede una particolare attenzione da parte degli insegnanti poiché si tratta di utilizzare fonti adeguate all'età degli alunni.

* Docente di scuola primaria presso l'I.C. "L. G. Poma" di Garlasco.

Conduttore di laboratori di geografia e didattica della geografia e Tutor Coordinatore presso l'Università di Milano Bicocca, corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria.

La letteratura per l'infanzia risulta essere particolarmente adatta a rafforzare la conoscenza, la rappresentazione mentale dei rapporti spaziali di paesaggi ed ambienti, perché permette di partire proprio dagli aspetti fantastici ed emozionali tipici dei bambini in età prescolare e dei primi anni di scuola: «Per quanto riguarda la letteratura per l'infanzia sembra particolarmente adatta per la trasmissione dei concetti topologici e geografici ai bambini in più tenera età. Bisogna infatti ricordare l'importanza dei mediatori fantastici, di quei personaggi che fanno da tramite tra il mondo fantastico del bambino e il mondo reale, come accompagnatori alla scoperta del mondo da parte dei più piccini, come alter ego sui quali proiettare le proprie paure per poterle affrontare e superare, per far tesoro delle loro esperienze» (Squarcina, 2005, p.84).

La fiaba, inoltre, ha spesso una definizione e determinazione spaziale: ogni azione dei personaggi è collocata in paesaggi a volte immaginari, spesso facilmente indentificabili nel contesto reale: «Lo spazio delle fiabe è uno spazio non localizzabile nella realtà, limitato allo sviluppo degli avvenimenti fiabeschi; tuttavia in molti casi presenta elementi (come, ad esempio, il bosco) che costituiscono archetipi della realtà, filtrati dall'immaginazione e carichi di coinvolgimenti emotivi» (Pasquinelli D'Allegra, 2010, p. 29).

Nell'esperienza qui descritta, inoltre la trasposizione del paesaggio prima in un plastico e poi in un poster, ha permesso un primo approccio alla cartografia. Come evidenzia Daniela Pasquinelli (2010, p.29) infatti, la fiaba rappresenta un valido approccio allo studio della cartografia essendo essa «un importante *medium* tra spazio immaginato, simbolico e archetipo, e spazio oggettivo, geografico, anch'esso raffigurabile con simboli, che sono propri della rappresentazione cartografica del mondo».

Letteratura e geografia, inoltre ben si integrano tra loro: mediante la narrazione, infatti, il genere umano ha descritto le proprie rappresentazioni spaziali, di luoghi, paesaggi o ambienti vissuti o "immaginari": «La letteratura ammira della geografia la capacità di orientarsi sul terreno, riconoscendo le tracce, le caratteristiche, di un paesaggio naturale, la prevedibile presenza di ostacoli.» (Giorda, Puttilli, a cura di, 2011, p. 251).

Trattandosi di bambini di classe prima, è sembrato quindi adeguato utilizzare la fiaba e, nello specifico di questa esperienza, un adattamento della fiaba di Hansel e Gretel.

L'attività progettata, che ha coinvolto gli alunni delle due classi per circa un mese di scuola, ha interessato diversi ambiti disciplinari, oltre a geografia, tra i quali, lingua italiana, storia, arte, tecnologia ed inglese (relativamente alla trasposizione in L2 di alcuni elementi linguistici desunti dal racconto e relativi ai contenuti disciplinari previsti per l'anno scolastico in corso).

In tale modo sono state quindi interessate molteplici competenze chiave:

- comunicazione nella madre lingua: relativamente alla narrazione, comprensione e rielaborazione orale del racconto;
- comunicazione nelle lingue straniere: relativamente a competenze linguistiche già apprese dai bambini;
- competenze matematiche e di base in scienze e tecnologia: relativamente alla progettazione e realizzazione del plastico (uno per classe);
- competenza digitale: ricerca in internet di spunti per la realizzazione della “mappa del bosco”;
- imparare ad imparare: i bambini hanno dovuto, in gruppo e individualmente raccordare molteplici conoscenze e rielaborarle nel corso delle diverse attività proposte, andando anche a ricercare informazioni precedentemente ricavate;
- competenze sociali e civiche: come vedremo le attività hanno richiesto agli alunni la definizione e il rispetto di alcune regole, sia per i lavori in grande gruppo, sia in piccolo gruppo, oltre alla capacità di valorizzare contributi e capacità di ogni componente.

Inoltre il confronto con le due proposte di plastico, ha permesso ai bambini di approcciarsi alla pluralità di sguardi nell’interpretazione dello spazio descritto dal racconto, rafforzando:

- spirito di iniziativa ed imprenditorialità: la proposta della realizzazione del plastico, accolta da tutti con entusiasmo, ha condotto gli alunni a risolvere alcuni problemi organizzativi in merito alla ricerca di materiali di riciclo da utilizzare per la sua realizzazione. La docente ha svolto solo il compito di raccogliere le diverse proposte e di suggerire ipotesi di soluzione qualora avesse riscontrato evidenti difficoltà organizzative;
- consapevolezza ed espressione culturale: la realizzazione del bosco, del fiume e delle due case presenti nel racconto, ha condotto gli alunni a “immaginare” tali elementi facendo riferimento alle proprie esperienze. La presenza di alunni provenienti da altre realtà geografiche ha permesso di confrontare tali “immagini” cogliendone elementi di uguaglianza e di differenza, superando ogni eventuale atteggiamento valutativo o stereotipo.

Nello specifico delle competenze disciplinari facendo riferimento ai contenuti delle Indicazioni Nazionali¹ l’attività, realizzata assieme all’intero percorso di apprendimento intrapreso durante l’anno scolastico, ha permesso di

¹ Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione settembre 2012.

co-costruire con gli alunni conoscenze relative ai seguenti obiettivi di apprendimento:

- Saper rappresentare attraverso un plastico, spazi conosciuti attraverso la lettura della fiaba e da informazioni desunte da esperienze personali, sia scolastiche (uscite sul territorio finalizzate alla visione dei boschi presenti nel territorio) sia famigliari, o mediante la visione di immagini boschive tramite LIM.
- Individuare, dalla lettura del racconto, gli elementi naturali e antropici del paesaggio descritto (case, alberi, fiume, animali).
- Ipotizzare possibili percorsi intrapresi dai protagonisti per tornare alla loro casa.

2. Contenuti e modalità didattiche

La progettazione realizzata ha coinvolto, come detto, più discipline e quindi competenze specifiche che sono state rilevate mediante protocolli osservativi gestiti dai docenti; in particolare relativamente alla lingua italiana, la collega ha progressivamente potenziato le capacità di ascolto e comprensione mediante attività specifiche sia nell'ambito linguistico (lettura di racconti per l'infanzia) sia di educazione al suono e alla musica (ascolto di suoni, rumori, melodie...): ciò ha permesso di poter presentare la mia proposta senza alcuna difficoltà.

Ai bambini è stato, infatti, detto già nella prima lezione che sarebbero diventati geografi e quindi che avrebbero dovuto scoprire quali sono “i trucchi del mestiere”. Al primo posto gli alunni hanno collocato la capacità di “guardare”, poi perfezionata in “osservare”, cioè una capacità di percepire la realtà circostante in modo attento, intenzionale, “ordinato” e non solo utilizzando la vista, ma con tutti i sensi. In una prima fase gli alunni hanno rilevato le caratteristiche della loro aula mediante esplorazioni plurisensoriali: dimensioni, forma, colori, suoni e rumori, elementi presenti e loro collocazione spaziale, elaborando poi confronti in piccolo e grande gruppo tra e diverse informazioni raccolte individualmente. In un secondo momento sono stati coinvolti nella preparazione dell'uscita didattica mediante la ricerca in internet di immagini del luogo che avrebbero visitato, affrontando così l'approccio a fonti di osservazione indiretta. Nella terza fase, relativa alla lettura della fiaba, è stato messo in atto quanto appreso prima: osservare e raccontare un luogo attraverso una fonte indiretta/letteraria.

In questo modo si è cercato di creare un “ponte” tra quanto può essere esperito di uno spazio mediante i propri sensi e quanto invece possa essere “comunicato” da descrizioni esterne.

La narrazione della fiaba è stata finalizzata alla scoperta degli spazi vissuti da Hansel e Gretel utilizzando la strategia della lettura animata del brano riadattato e ridotto.

La creazione di un clima di classe sereno e collaborativo, ha permesso di poter svolgere questa prima parte dell'attività riuscendo a catturare l'attenzione di tutti gli alunni.

Prima della lettura, tuttavia, agli alunni è stato chiesto se conoscevano il racconto e quindi di esporlo alla classe.

Il vivace scambio di informazioni provenienti da diversi bambini non ha impoverito il senso della lettura che è stata occasione di conferme di quanto ricostruito o di scoperta di elementi non ricordati.

Al termine della lettura partecipata i bambini sono diventati "geografi esploratori" alla ricerca delle informazioni spaziali e degli elementi paesaggistici presenti nel brano letto.

Sono stati quindi evidenziati e distinti gli elementi naturali e gli elementi "fatti dall'uomo", per scoprire che nel racconto non erano precisati i rapporti spaziali e topologici tra questi: dalla narrazione si sapeva solo che la casa della famiglia di Hansel e Gretel era "ai margini" del bosco, mentre si poteva dedurre che la casa di marzapane della strega era molto lontana (forse dalla parte opposta del bosco) perché i bambini avevano impiegato molto tempo per arrivarci.

A questo punto ho pensato di proporre alle due classi di rappresentare il bosco di Hansel e Gretel mediante un "plastico" cioè "un bosco rimpicciolito ma non disegnato".

La risposta positiva dei bambini ha condotto al problema della costruzione del plastico non avendo materiale specifico; si è quindi scelto di usare materiale di riciclo

Dopo alcuni momenti di discussione le due classi hanno accolto alcuni suggerimenti: pigne per gli alberi, piccole scatole per le casette, cartone per il fondo che poi si sarebbe ricoperto di carta bianca e dipinto, muschio, carta per il fiume.

Il passaggio dalla progettazione alla realizzazione ha visto i due gruppi classe suddividersi in sottogruppi ciascuno dei quali si occupava di predisporre una parte del plastico (coloritura delle pigne, ecc) e una volta pronte le varie componenti si è proceduto all'assemblaggio, ma con la regola che ogni gruppo classe avrebbe lavorato in modo autonomo rispetto all'altro, confrontando poi le differenti realizzazioni

I vari elementi sono stati collocati secondo le informazioni ricavate dopo la lettura. A questo punto però è emerso da parte di tutti il "problema" del fiume che i protagonisti non hanno incontrato all'andata ma solo al ritorno.

A tale proposito sono state accolte due soluzioni: la prima relativa a due

percorsi differenti; la seconda invece prevedeva che comunque il fiume attraversasse l'intero bosco, ma 'scomparisse' in qualche punto, deviando il suo percorso altrove.

Anche la collocazione delle due case ha trovato due differenti soluzioni: ciò ha poi permesso il confronto tra i due plastici realizzati che ha condotto tutti i bambini a considerare esatti entrambi i lavori, in relazione alle informazioni fornite dal racconto.

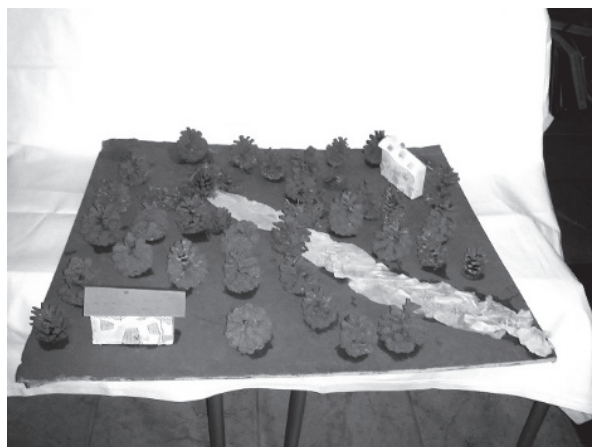


Figura 1 – Plastico n. 1

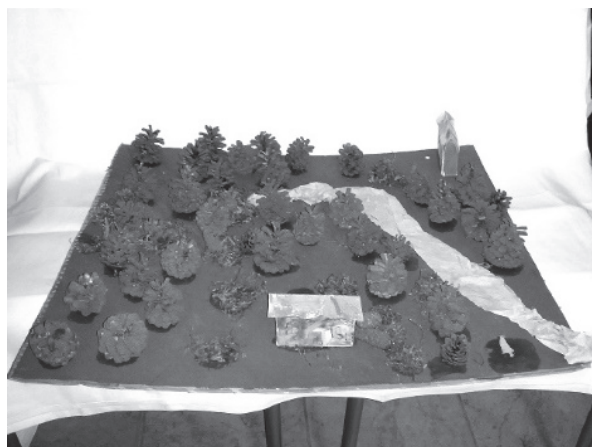


Figura 2 – Plastico n. 2

Altre difficoltà sono emerse, nel momento della trasposizione dal plastico al grande poster del bosco, soprattutto relativamente al mantenere i corretti rapporti topologici tra i diversi elementi, dovendo passare dalla visione tridimensionale a quella bidimensionale.



Figura 3 – Poster n. 1



Figura 4 – Poster n. 2

Le conclusioni a cui sono arrivati i bambini, dopo una vivace discussione condotta in entrambe le classi durante la quale alcuni hanno rilevato come “vedevano meglio la costruzione del plastico se erano in piedi e non seduti sul pavimento, dove si lavorava”, hanno permesso di acquisire informazioni relative alla costruzione di una carta partendo da una prospettiva non frontale, ma “dall’alto”. Si tratta di una conoscenza essenziale per l’approccio alla cartografia intesa come forma di rappresentazione di spazi, e quindi strumento di osservazione indiretta.

In tutte le fasi qui descritte l’insegnante ha svolto il ruolo di “supervisore”

dei lavori e di coordinatore delle varie attività, oltre a condividere con tutti gli alunni le varie problematiche che si andavano delineando e le varie ipotesi di soluzione.

3. Risultati e valutazione delle competenze

L'attività ha previsto una serie di valutazioni in itinere, relative alle competenze sopra elencate, mediante griglie di osservazione del gruppo classe e dei singoli alunni.

Si evidenzia che l'interesse e la partecipazione dei singoli bambini, nelle diverse fasi, è stata sempre molto alta.

Ogni alunno è stato valorizzato nelle sue capacità e ha rappresentato una risorsa per l'intero gruppo, mediante le varie discussioni, i momenti di confronto, le "scoperte" che via via si andavano a manifestare durante la realizzazione del plastico e nel suo utilizzo "ludico" nella realizzazione dei percorsi.

I concetti spaziali e topologici sono stati raggiunti e rinforzati anche in quegli alunni che avevano dimostrato alcune difficoltà nella loro comprensione.

L'impegno è stato notevole in entrambe le classi e, dalle valutazioni comunicate dagli alunni, è emerso il loro entusiasmo nel "fare" geografia.

Attraverso questa esperienza, tutti hanno appreso, infatti, l'utilizzo di molteplici strumenti del sapere geografico, la cui conoscenza è stata progressivamente ampliata nel corso dell'intero ciclo di scuola primaria.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2006), *Laboratorio l'ora delle storie*, fascicolo operativo allegato al testo Verde Bosco, De Agostini Scuola SpA, Novara, pp. 8-16.
- Genovese L., Kanizsa S., a cura di (2002), *Manuale della gestione della classe*, FrancoAngeli, Milano.
- Giorda C., (2006), *La geografia nella scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo*, Carocci, Roma.
- Giorda C., Puttilli M., a cura di (2011), *Educare al territorio, educare il territorio*, Carocci, Roma.
- Pasquinelli D'Allegre D., (2010), *Una geografia...da favola*, Carocci Faber, Roma.
- Schmidt di Friedberg M., a cura di (2005), *Geografia a scuola: monti, fiumi, capitali o altro?*, Guerini Scientifica, Milano.
- Squarcina E., a cura di (2009), *Didattica critica della geografia*, Unicopli, Milano.
- Squarcina E., (2010), *Sapere e saper fare la geografia*, in Schmidt di Friedberg M., a cura di, *Geografia a scuola: monti, fiumi, capitali o altro?*, Guerini Scientifica, Milano.

La scuola secondaria di primo grado

19. Qual è la nostra impronta ecologica? Come valutare gli impatti dei nostri stili di vita e come ri-orientarli verso una maggiore sostenibilità¹

di Monica Camuffo, Antonella Pietta** e Marco Tononi****

1. Presentazione del percorso didattico

Il progetto didattico proposto è volto ad attivare la riflessione degli alunni di una scuola secondaria di primo grado sui propri stili di vita, valutandone gli impatti e analizzando alcune modalità attraverso le quali ri-orientarli verso una maggiore sostenibilità. A tal fine è stata utilizzata l'impronta ecologica, integrandola con l'introduzione agli strumenti e ai metodi della statistica. Esaminiamo quindi in estrema sintesi i due ambiti che caratterizzano la metodologia adottata in questo progetto didattico.

L'impronta ecologica (EF, Ecological Footprint) di una determinata popolazione (o territorio) è definita come l'area totale di ecosistemi terrestri e acquatici necessari per fornire, in modo sostenibile, tutte le risorse utilizzate e per assorbire tutte le emissioni prodotte per vivere dalla popolazione stessa (WWF et al., 2008). Il calcolo dell'EF si basa sull'idea che ogni persona, attività o processo impiega, direttamente e indirettamente, risorse ecologiche che possono essere convertite, attraverso opportuni calcoli, in superficie di area biologicamente produttiva. È importante notare che la superficie conteggiata dall'EF non riguarda solamente gli ecosistemi locali, ma può includere anche terreni produttivi localizzati a grande distanza, se essi sono serviti per produrre le risorse utilizzate dalla popolazione. Si consideri, a titolo di

¹ Il lavoro è stato condotto congiuntamente dagli autori. La stesura finale, tuttavia, è da attribuire per i paragrafi 2, 4, 5, 7 a Monica Camuffo, per quelli 1 ad Antonella Pietta, 6 Monica Camuffo ed Antonella Pietta e per il 3 Monica Camuffo e Marco Tononi.

* Ricercatrice indipendente, coop Mazarol.

** Università degli Studi di Brescia - Dipartimento di Economia e Management; Iris - Istituto di Ricerche interdisciplinari sulla sostenibilità.

*** Università degli Studi di Brescia - Dipartimento di Economia e Management; Iris - Istituto di Ricerche interdisciplinari sulla sostenibilità.

esempio, il caffè consumato dagli italiani: in questo caso la superficie dedicata alla coltivazione è situata in altri paesi (Brasile, ecc.), ma viene conteggiata nell'EF dell'Italia perché è consumato dalla popolazione ivi residente. In questo senso l'EF di un determinato territorio non coincide necessariamente con la sua superficie reale, sia rispetto all'estensione sia alla localizzazione (Bagliani et al., 2001, p. 11; Bagliani e Pietta, 2015).

L'EF fa ampio uso dell'analisi statistica, per cui l'intersezione delle due metodologie risulta particolarmente utile ai fini didattici. Lo studio della statistica è un nodo molto rilevante nel percorso della scuola secondaria di primo grado, tuttavia non sempre gli viene assegnato lo spazio adeguato. L'introduzione della statistica deve inoltre essere affrontata in modo attivo, scoprendo come utilizzarne i metodi in ambiti vicini al vissuto dei ragazzi e al tempo stesso collegabili a prospettive più ampie.

Per questi motivi si è scelto di collegare l'unità relativa all'apprendimento della statistica ad una attività di valutazione degli impatti. L'EF è stata presentata nel suo complesso e ci si è poi focalizzati su un'analisi critica degli effetti determinati dalle abitudini alimentari sia sulla salute umana sia sull'ambiente. Questa scelta è legata, da un lato, alla rilevanza del tema dell'alimentazione e, dall'altro, al fatto che si tratta della tipologia di consumo contabilizzata dall'EF che meglio si collega all'esperienza diretta di tutti gli alunni. Dal confronto tra risultati personali e globali sono state inoltre attivate diverse riflessioni interdisciplinari e approfondimenti in relazione alla diversa distribuzione e capacità di accesso alle risorse e alle modalità di utilizzo.

2. Analisi del contesto

La scuola si colloca in ambiente pedemontano, in un comune di piccole dimensioni del bellunese composto da numerose frazioni, sparse nel territorio fino a 700 m circa di quota. Il tessuto urbanistico ha subito notevoli stravolgimenti e, da piccole comunità sviluppatesi attorno ai centri storici con periferie a vocazione agricola, si osserva oggi un'area produttiva e residenziale diffusa nel fondovalle e un crescente abbandono dei centri a quota maggiore. Queste trasformazioni hanno investito anche il mondo della scuola con la costituzione di un'unica sede per la scuola secondaria di primo grado e la necessità di contribuire alla ridefinizione di un tessuto sociale sempre meno denso.

Nel piano dell'offerta formativa dell'Istituto, uno spazio importante è quindi assegnato alle competenze sociali, evidenziando la necessità di sperimentare modalità più efficaci per educare alle *life skills* (competenze di vita) approcciando in modo diverso i contenuti curricolari e potenziando la colla-

borazione tra le discipline. Nel corso dell'anno scolastico 2014/15 si è identificato il tema dell'alimentazione come piattaforma comune da utilizzare per realizzare percorsi di approfondimento di conoscenze e abilità disciplinari e competenze trasversali per le classi seconde. Questo tema è carico di vissuti personali e offre innumerevoli spunti di crescita culturale e sociale: influenza sostanzialmente la qualità della vita, è un elemento chiave nell'educazione alla salute e, al tempo stesso, sprechi e produzioni alimentari hanno un importante peso nel determinare impatti ambientali e trasformazioni territoriali.

3. Obiettivi specifici del progetto didattico

Gli obiettivi specifici del progetto didattico hanno riguardato competenze, abilità e conoscenze e sono riassunti in Tab. 1.

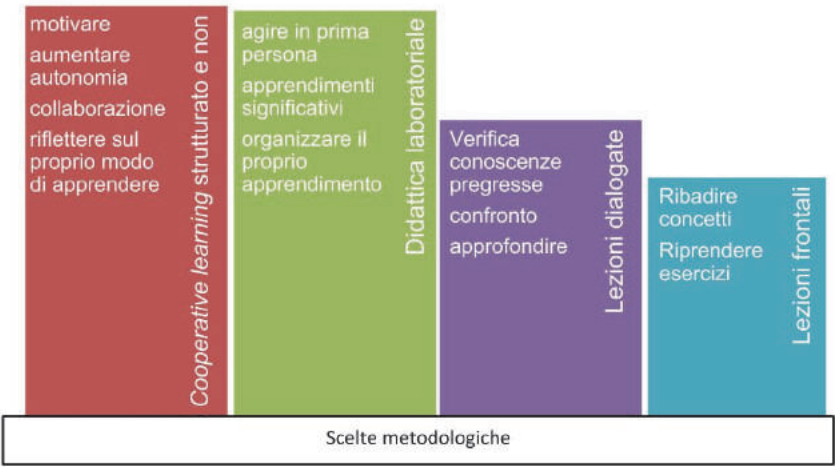
Tabella 1 – Obiettivi specifici del progetto didattico

Competenze	
<ul style="list-style-type: none"> - Sviluppare autonomia e spirito d'iniziativa; - Partecipare in modo efficace e costruttivo; - Organizzare il proprio apprendimento; - Riconoscere problemi ambientali legati all'alimentazione; 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizzare e confrontare dati al fine di prendere decisioni; - Avere cura e il controllo della propria salute attraverso l'alimentazione; - Valutare criticamente scelte personali
Abilità	
<ul style="list-style-type: none"> - Calcolare la frequenza di un dato statistico; - Mettere in atto le fasi di un'indagine statistica; - Saper analizzare criticamente i propri consumi alimentari; - Utilizzare strumenti che permettano la condivisione delle informazioni, anche su web; 	<ul style="list-style-type: none"> - Confrontare i dati al fine di prendere decisioni; - Rappresentare graficamente i dati; - Scegliere e calcolare i valori medi adeguati alla tipologia ed alle caratteristiche dei dati a disposizione
Conoscenze	
<ul style="list-style-type: none"> - Modalità di realizzazione e differenze tra mappe concettuali e mappe mentali; - Oggetto di studio della statistica; - Fenomeno collettivo; - Frequenze, valore medio; - Tipi di diagramma più frequentemente usati; 	<ul style="list-style-type: none"> - Concetto di sostenibilità; - Effetti ambientali produzione e spreco alimentare; - Impronta ecologica e modalità di calcolo; - Indicazioni fornite da ULSS e INRAN dieta bilanciata; - Effetti del rapporto alimentazione-benessere

4. Metodologie e strumenti didattici

Il percorso ha integrato diverse metodologie, tra cui lezioni dialogate, momenti di didattica laboratoriale, *cooperative learning* strutturato, *Jigsaw* (Aronson e Patnoe, 2011) e non, lezioni frontali, momenti di verifica tramite discussione in classe e con prove individuali. Tali scelte metodologiche sono state effettuate per rispondere innanzitutto ai principali bisogni della classe, quali la scarsa motivazione all'apprendimento e le difficoltà nelle relazioni interpersonali. Queste modalità didattiche, che mettono al centro l'alunno, lo rendono più attivo nella costruzione del proprio sapere e consentono di mettere in discussione misconcezioni presenti (D'Amore, 2007). In sintesi queste strategie sono quelle che maggiormente esaltano la valenza didattica dell'indagine statistica e dei temi ambientali che si è scelto di associare.

All'interno di questa cornice si è scelto di usare strumenti specifici come fogli di calcolo per l'elaborazione dei dati, uno spazio virtuale condiviso dove inserire materiale per approfondimenti, immagini delle attività svolte in classe, la costruzione di una mappa mentale conclusiva condivisa, il quaderno personale e i libri di testo di matematica e scienze, materiale di diversi enti di ricerca appositamente rielaborato per i ragazzi, presentazioni alla LIM a supporto delle lezioni in classe, connessione via skype con una delle coautrici (A. Pietta), vista la sua esperienza accademica sul tema.



5. Organizzazione delle attività

Il percorso si è articolato in 11 lezioni distribuite su quattro settimane.

Il percorso è iniziato con una riflessione sulla variabilità dei dati e la difficoltà di definire valori univoci nella descrizione degli elementi naturali, propedeutica all'impostazione del lavoro di indagine successivamente proposto alla classe. Durante la prima lezione, attraverso una serie di misurazioni effettuate nel prato antistante la scuola, si è chiesto di definire le dimensioni di alcuni oggetti naturali; pian piano, attraverso una fase di lezione dialogata, i ragazzi hanno scoperto alcuni strumenti e metodi dell'indagine statistica.

Nelle lezioni successive, svolte in classe, si è cercato di comprendere insieme gli effetti dell'alimentazione sulla salute umana. Con l'utilizzo della metodologia di apprendimento cooperativo (*Jigsaw*), gli alunni hanno approfondito il tema dell'alimentazione, discutendo le linee guida INRAN² e i suggerimenti presenti sul libro di testo riguardanti la ripartizione delle calorie del fabbisogno calorico giornaliero tra i pasti, per giungere a comporre un menù settimanale ideale. Trattandosi di alunni residenti in frazioni anche molto distanti tra loro, per poter mantenere attiva la collaborazione si sono introdotti diversi strumenti di condivisione presenti in rete (in particolare Google Drive), che i ragazzi hanno via via imparato ad utilizzare.

Partendo dal menù ideale precedentemente elaborato, i ragazzi hanno svolto una indagine statistica sull'alimentazione propria e dei coetanei ed elaborato i dati in base alle classi di alimenti proposti dall'INRAN. Già questa prima fase ha permesso varie riflessioni in relazione alle differenze riscontrate rispetto alle diete consigliate e le motivazioni che potevano portare a tali risultati. In particolare si è soffermata l'attenzione sull'elevato consumo di carne e latticini.

La fase successiva ha portato gli alunni ad ampliare il campo di indagine, spostando l'attenzione sugli impatti ambientali legati alla produzione ed al consumo di alimenti. Divisi in quattro gruppi, così da analizzare abitudini alimentari differenti, i ragazzi hanno iniziato ad ipotizzare il diverso peso ambientale delle scelte.

È stato presentato quindi loro lo strumento dell'EF tramite letture e, momento molto intenso per la classe, anche in termini di contributo alla promozione di riflessioni sulle scelte dei futuri percorsi scolastici, con un collegamento skype con A. Pietta. La coautrice ha presentato ai ragazzi l'EF e le applicazioni che lei stessa ha sperimentato nell'ambito della valutazione

² Istituto Nazionale di Ricerca per gli Alimenti e la Nutrizione.

della sostenibilità territoriale. I gruppi hanno quindi ripreso le proprie rilevazioni e considerato come stimare i consumi mensili e, facendo uso delle tabelle di conversione, come trovare gli ettari necessari a soddisfare i propri bisogni personali, quelli del gruppo con specifiche abitudini alimentari e quelli di una teorica popolazione comunale che si dovesse alimentare in tal modo. Particolare attenzione è stata posta sul calcolo dell'EF di un consumatore attento alle indicazioni INRAN, alla riduzione di sprechi e consumi eccessivi di carne. Gli alunni sono stati inoltre invitati a riflettere sui propri consumi personali, riprendendo le considerazioni fatte rispetto all'alimentazione bilanciata e ai nuovi risultati in termini di EF. Parallelamente l'insegnante di Geografia e Lettere ha fatto riflettere i ragazzi sui messaggi pubblicitari, sia in termini di slogan che di immagini, legati al cibo, così da offrire un'ulteriore prospettiva. Ciascuno a casa ha così annotato sul proprio quaderno alcune proposte per migliorare la propria alimentazione e diminuire l'EF.

Gli alunni hanno infine condiviso a gruppi le elaborazioni individuali e sono giunti ad una sintesi colorando sulla carta dell'uso del suolo comunale l'EF alimentare della classe, comprendendo il "peso" delle diverse scelte sul proprio territorio.

6. Percorso valutativo

Prima di iniziare il progetto si è svolta una prova strutturata, affiancata da alcune discussioni con gli alunni per verificare l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità strumentali all'apprendimento delle nuove competenze. Sono stati verificati soprattutto i prerequisiti in termini di conoscenza, comprensione e capacità di applicazione delle proporzioni e la conoscenza di alcuni aspetti relativi i principi nutritivi e il bilancio energetico già affrontati nell'unità relativa alla chimica organica.

La valutazione in itinere è stata effettuata tramite esercizi e specifiche attività di sintesi presenti in ogni lezione. I lavori di gruppo hanno consentito di osservare con attenzione l'azione dei ragazzi, il loro impegno, il grado di interazione e le difficoltà nell'apprendimento di nuove conoscenze e abilità. Le mappe mentali prodotte sono state utilizzate per verificare la comprensione dei concetti chiave e delle relazioni tra gli stessi, invitando i ragazzi in difficoltà a riprendere gli argomenti o a discuterne con l'insegnante e la classe. La verifica personale sommativa ha consentito di comprendere il livello raggiunto riguardo la comprensione dei concetti, l'acquisizione di abilità e di competenze. Si è inoltre proposto un questionario di autovalutazione

per aiutare gli alunni a riflettere sul proprio percorso di apprendimento e per favorire l'analisi dei punti di forza e di debolezza della proposta didattica.

7. Risultati

Il percorso conferma l'ampia applicabilità didattica dell'EF, soprattutto in una scuola sempre più attenta allo sviluppo delle competenze. In particolare l'integrazione dell'EF con lo studio degli strumenti della statistica permette di avvicinare i ragazzi alle questioni ambientali in modo che ne colgano la complessità, individuando il pieno significato delle informazioni fornite e le conclusioni che si possono ragionevolmente trarre mediante un uso rigoroso delle stesse. L'impronta ecologica è uno strumento che fa largo uso di studi statistici e su essi basa la propria struttura. L'integrazione tra una indagine statistica sui propri consumi alimentari e l'utilizzo di questo indicatore per altre finalità conoscitive, permette di introdurre l'uso di modelli interpretativi, offrendo la possibilità di testare congetture ed ipotesi, promuovendo un apprendimento più attivo ed efficace nei ragazzi. Il calcolo dell'impronta ecologica richiede un approccio interdisciplinare, mette in gioco conoscenze e competenze legate alla statistica, ma anche all'uso delle tecnologie informatiche. Inoltre, la registrazione, l'analisi e la riflessione sui propri consumi, il confronto con i propri compagni, la definizione, anche in termini spaziali, delle pressioni che i propri consumi determinano sull'ambiente, offrono l'occasione di attivarsi nella costruzione delle conoscenze e di rinforzare la capacità di analizzare criticamente il proprio stile di vita e le connessioni con la propria salute e l'ambiente.

Ad esempio, la presentazione dell'evoluzione dell'EF, i cambiamenti nelle scelte dei dati da utilizzare e nella suddivisione dei risultati, hanno stimolato la riflessione degli alunni sulla complessità delle questioni ambientali. I ragazzi hanno "toccato con mano" la difficoltà di rappresentare correttamente concetti e relazioni, scoprendo l'importanza di comprendere le modalità di elaborazione delle informazioni. Partendo dagli errori e dalle difficoltà incontrate, i ragazzi hanno compreso come nella scelta delle azioni da intraprendere si possa sbagliare sia a causa della mancanza di informazioni che per l'interpretazione distorta delle informazioni a disposizione.

Inoltre, la necessità di fare sintesi di molti e diversi dati ha aiutato a capire come il bisogno di riassumere le informazioni possa farne perdere una parte ma, al tempo stesso, l'aggregazione possa farne emergere di nuove agevolando, ad esempio, il confronto tra le alternative.

Nonostante le difficoltà riscontrate soprattutto nella fase iniziale, attraverso questo progetto siamo riusciti a coinvolgere attivamente e interessare

gli alunni, che nel questionario di autovalutazione hanno espresso grande soddisfazione per le scoperte effettuate a livello interdisciplinare, con notevole miglioramento dell'autostima di ciascuno, nonché del clima collaborativo della classe.

In particolare è emerso come il coinvolgimento personale abbia favorito l'acquisizione delle conoscenze disciplinari e la capacità di utilizzo delle stesse. Inoltre, affiancare gli aspetti ambientali a quelli legati alla salute ha permesso di rafforzare la riflessione su ambo i temi, portando alcuni ragazzi a coinvolgere le famiglie in un percorso di maggior consapevolezza nelle scelte alimentari. Non si hanno dati che permettano di attestare cambiamenti a lungo termine nei comportamenti da parte dei ragazzi coinvolti, tuttavia per tutta la parte restante dell'anno scolastico molti di loro hanno scelto di cambiare la propria merenda.

Riferimenti bibliografici

- Aronson E., Patnoe S. (2011), *Cooperation in the classroom: the jigsaw method*, Pinter Martin, terza edizione.
- Bagliani M., Ferlaino F. e Procopio S. (2001), *L'Impronta Ecologica: analisi regionale e settoriale*, Contributo di Ricerca 152/2001, Istituto Ricerche Economiche Sociali del Piemonte, Torino.
- Bagliani M. e Pietta A. (2015), "Un sistema di contabilità ambientale per l'analisi del territorio: l'Ecological Footprint Analysis", in Camuffo M. e Soriani S., *Politica e gestione dell'ambiente: attori, processi, esperienze*, Pàtron, Bologna, pp. 197-221.
- Bergaglio M. a cura di (2016), *La sostenibilità. Declinazioni scientifiche e didattiche*, Mimesis Kosmos, Milano.
- D'Amore B. (2006), *Basi epistemologiche della didattica della matematica. Matematica: l'emergere della didattica nella formazione*, Rassegna, XIV (29), pp. 8-14.
- Wwf, Zoological Society Of London, Global Footprint Network (2008), *Living Planet Report 2008*, Gland.

20. Geografie del consumo: esplorazioni didattiche

di Angela Alaimo*

1. Introduzione

Comprare è un'azione che ci mette in connessione con persone e luoghi distanti, in modi che vanno spesso al di là della nostra immaginazione. Oggi risulta estremamente difficile tracciare i percorsi dei tanti beni di consumo che affastellano gli scaffali della nostra vita quotidiana, perché le modalità di produzione e di distribuzione si collocano spesso a diverse scale geografiche e si costruiscono a partire da un intreccio multisituato, continuamente variabile e invisibile ai più. Proprio questa mutevolezza, unita alla mancanza di informazioni sull'origine dei prodotti, rende difficile la comprensione della loro complessa geografia. Gli interessi della geografia del consumo tentano una ricostruzione di questo complesso mosaico, collocandosi a cavallo tra geografia della produzione e del consumo, per certi versi superandole entrambe, nell'orizzonte della geografia culturale, e tratteggiando una geografia del quotidiano in cui il piano materiale e simbolico si intrecciano (Dwyer e Crang, 2002; Goss, 2005; Goodman e Goodman e Redclift, 2010; Colombino, 2014).

Esplorare e ricostruire l'universo geografico dei beni di consumo è proficuo anche dal punto di vista didattico, poiché consente di approfondire, attraverso un approccio coinvolgente e attivo, concetti chiave della geografia come, ad esempio, quelli di globalizzazione, luogo, produzione, consumo e scala geografica. Tra le tante applicazioni, in questo contributo focalizzerò l'attenzione sull'approccio biografico che parte da una proposta apparentemente semplice: prendiamo un qualsiasi oggetto di consumo che definiremo, seguendo la terminologia inglese, *commodity* e proviamo a scriverne la biografia. È questo quello che fanno i ricercatori che hanno dato vita ad un sito,

* Assegnista di ricerca di Geografia. Dipartimento Culture e Civiltà, Università degli Studi di Verona.

Followthething, per raccogliere i lavori già realizzati su diversi beni materiali e non (Cook *et al.*, 2004)¹.

Le riflessioni che qui sviluppo, partendo da alcuni esempi presenti nel sito, si inseriscono appieno negli obiettivi formativi delineati dalle Indicazioni nazionali 2012 per la scuola secondaria di Primo Grado (SSPG), in un approccio che collega la geografia alle altre discipline, utilizzando le nuove tecnologie attraverso strumenti multimediali, facilmente reperibili on-line.

In questo breve articolo, presenterò, nel primo paragrafo, i presupposti teorici di questo approccio geografico, concentrandomi sui concetti implicati e offrendo alcuni riferimenti per approfondire l'argomento. In seguito, illustrerò alcune possibili proposte didattiche da realizzare in classe, che fungono da stimolo per crearne altre.

Vorrei, con questo contributo, partecipare allo sviluppo di una educazione geografica utile a creare cittadini consapevoli e critici, in grado di comprendere la complessità del mondo in cui viviamo e soprattutto in grado di immaginare possibilità e alternative per agire all'interno di esso al meglio. È un piccolo tassello per la costruzione di una nuova coscienza sociale capace di pensare le azioni e le conseguenze a partire dal principio della responsabilità.

2. La geografia del consumo: merci, luoghi, persone e reti

A partire dalla metà degli anni Novanta del Novecento, prende forma, in molti studi geografici, un vero e proprio *consumption turn*, a cavallo tra geografia culturale ed economica (Jackson, 2002a). Il consumo viene visto come una pratica fondamentale per comprendere le geografie del mondo contemporaneo, poiché «l'acquisto e l'uso di merci e servizi, ma anche il consumo di spazi e luoghi è parte della nostra esperienza quotidiana» (Minca, Colombino, 2012, p. 142). Gli sviluppi di questa corrente geografica sono stati nel tempo molteplici, in un orizzonte che spazia dallo studio della produzione a quello del consumo. Si passa dagli studi che analizzano la filiera produttiva e le reti che contribuiscono a creare un dato oggetto di consumo (Cook *et al.*, 2004), agli studi che si soffermano sulle relazioni di potere nascoste nella produzione di ogni bene, tratteggiando geografie a geometrie variabili e profondamente ineguali (Harvey, 1990; Cook *et al.* 2004; Jackson, 2002b). Ci sono poi studiosi che considerano l'impatto ambientale, sociale e politico che determinate forme di consumo hanno sui luoghi e sulle persone (Mansvelt,

¹ Si tratta di un approccio il cui scopo è considerare le relazioni sociali tra produttori e consumatori, tracciando la vita delle cose dalla fattoria alla forchetta, dalla fabbrica alla casa, e così via. Confronta il sito <http://www.followthethings.com>.

2005; Goodman e Goodman e Redclift, 2010). Al di là delle molteplici forme che queste ricerche hanno preso nel tempo, resta il merito di aver messo in luce una struttura che connette merci, luoghi e persone attraverso flussi di beni, idee e pratiche, lette in maniera transcalare.

Per comprendere meglio, partiamo da un esempio. Pensiamo ad un qualsiasi oggetto di consumo quotidiano, ad esempio il nostro paio di jeans preferito. Quali geografie si nascondono dietro questo indumento? Anzitutto possiamo tentare di ricostruire le filiere produttive e le reti che hanno contribuito a creare il prodotto. Ci imatteremo in una complessa geografia fatta da una moltitudine di luoghi che intreccia persone, tecnologie, conoscenza e cultura. Chi ha ideato questo paio di pantaloni? Quali tessuti sono stati utilizzati? Da dove vengono i filati utilizzati per la tessitura? Chi lo ha cucito? Quale tecnologia lo ha reso così sbiadito? Chi lo distribuisce? In quanti paesi ha transitato? Il filato, la tessitura, il taglio, la cucitura e tutte le fasi che lo renderanno un jeans non avvengono in un solo paese, ma in un intreccio sempre in movimento di paesi implicati, che poi vuol dire regole di produzione, costi, fabbriche, condizioni di lavoro e lavoratori. A tal proposito, potremmo anche chiederci, le donne (la manodopera delle fabbriche femminili del tessile è prevalentemente femminile) che cuciono i nostri pantaloni potranno mai comprarli e indossarli? Ci addentriamo alla scoperta delle relazioni di potere asimmetriche che il nostro paio di jeans contribuisce a creare. E ancora, produrre in questo modo, che tipo di impatto ha sull'ambiente? Non si tratta di un ambiente generico, ma di luoghi in cui vivono le persone e che sono localizzati, spesso, in parti del mondo in cui è poi difficile fronteggiare i costi ambientali causati dall'impatto di certi prodotti. Nel caso dei jeans l'impatto più inquinante è dato dai coloranti che vengono spesso gettati, anche abusivamente, nei fiumi o nei torrenti, contaminando gravemente l'ambiente circostante la fabbrica. Chi governa questo sistema di produzione? La domanda potrebbe servire a scoprire se ci sono delle regole in grado di agire a livello globale, per fare in modo che degli standard minimi di tutela ambientale, sociale e culturale siano rispettati. Tragedie come quelle del Rana Plaza, avvenuta in Bangladesh il 24 aprile 2013, sembrano purtroppo suggerire che non esiste ancora il principio di responsabilità globale, per cui le ricadute più gravi si abbattano sempre sul paese in cui avviene la parte manifatturiera della produzione e sull'anello più debole della catena, i lavoratori (DesJardins, McCall, 2014)². Infine, c'è un altro filone che riguarda le ragioni del consumo: perché abbiamo scelto proprio quel paio di jeans? Quale

² Per un approfondimento confronta il sito di cleanclothes: <https://cleanclothes.org/safety/ranaplaza>.

stile di vita veicola questo particolare indumento? Si tratta infatti di un oggetto che ha una precisa storia e che comunica scelte e stili di vita che sono evoluti nel tempo. Ecco un esempio di tutto quello che si racchiude in un oggetto qualsiasi della nostra quotidianità che gli inglesi denominano come *commodities*: da qui il filone della *Geography of commodities* di cui stiamo trattando (Mansvelt, 2005).

Fatta questa premessa, risulta allora chiaro perché oggi diventi cruciale riflettere sulle pratiche del consumo: anzitutto, per comprendere, attraverso degli esempi concreti, l'intreccio tra locale e globale della nostra quotidianità; in secondo luogo, per capire il concetto di scala e la necessità di considerare i processi che trasformano il mondo contemporaneo in maniera transcalare, che vuol dire, parlare di traiettorie spaziali e temporali che evolvono nello spazio e nel tempo (Giorda, 2014); infine, per capire come sia fondamentale ricostruire le connessioni tra gli oggetti, le persone, le pratiche e i luoghi. Si tratta di ritrovare, direbbe Gregory Bateson, “la struttura che connette” (Bateson, 1976) e quindi un pensiero ecologico complesso, capace di comprendere le peculiarità del mondo contemporaneo e le conseguenze delle nostre azioni alle diverse scale geografiche. Non si tratta di un'esigenza etica astratta, ma della possibilità di ritrovare, a partire dalla conoscenza, nuove forme di azione e di partecipazione. Quando, infatti, seguiamo la vita di un prodotto, parliamo di globalizzazione senza cadere nell'errore di presentare i fatti globali come distanti e minacciosamente relegati ad una scala inaccessibile al nostro agire.

Come dicevo nell'introduzione, il punto di partenza della nostra riflessione sono i lavori di Followthething, (Cook et al*, 2004). Come, dove, quando, con quali mezzi vengono creati, fabbricati, differenziati, pubblicizzati, venduti, comprati, riciclati, eliminati i beni di consumo? A partire da queste domande ci addentriamo nella ricostruzione delle *Global commodities chains* (Gerrefi, 1996), le filiere globali dei beni che attraversano la nostra vita di cui illustrerò le potenzialità didattiche nel prossimo paragrafo.

3. Esplorazioni didattiche: la “geografia del pomodoro”

In questo paragrafo, vorrei presentare, attraverso un esempio, le potenzialità didattiche della geografia del consumo come traccia per i docenti che vogliano creare altri percorsi. Ho costruito nella Tab. 1 una griglia di domande guida, utili per costruire Unità di apprendimento capaci di condurre i ragazzi alla scoperta della complessa geografia di un qualsiasi bene di consumo.

Gli obiettivi didattici e formativi di queste attività contribuiscono allo sviluppo delle competenze disciplinari e trasversali previste dalle Indicazioni nazionali al termine della scuola secondaria di Primo grado. In particolare, la geografia del consumo stimola i ragazzi a ricostruire le complesse reti produttive e di consumo nascoste dietro una *commodity*, consentendo così di sviluppare le competenze di osservazione, lettura e analisi dei «sistemi territoriali vicini e lontani, nello spazio e nel tempo» valutando «gli effetti di azioni dell'uomo sui sistemi territoriali alle diverse scale geografiche» (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 48). Si tratta sicuramente di percorsi che consentono di integrare molti degli obiettivi di apprendimento auspicati al termine della classe terza, declinati in abilità radunate sotto le voci: Orientamento, soprattutto grazie alla creazione di visualizzazioni delle reti commerciali, economiche e culturali attivate a scala globale da ogni bene («orientarsi nelle realtà territoriali lontane, anche attraverso l'utilizzo di programmi multimediali di visualizzazione dall'alto», *Ibidem*); Linguaggio della geo-graficità, sia nella lettura e interpretazione di carte geografiche, sia nell'utilizzo di strumenti tradizionali e innovativi «per comprendere e comunicare fatti e fenomeni territoriali» (*Ibidem*); Regione e sistema territoriale, poiché l'analisi di un bene di consumo consente di «analizzare in termini di spazio le interrelazioni tra fatti e fenomeni demografici, sociali ed economici di portata nazionale, europea e mondiale» (*Ibidem*).

Per preparare un lavoro didattico su un qualsiasi bene di consumo, gli insegnanti possono trovare oggi nel web moltissime informazioni e strumenti proficuamente integrabili anche nel lavoro didattico in classe. In particolare, suggerisco di utilizzare i molti *webdoc*³, oggi distribuiti gratuitamente in rete che integrano diversi documenti (continui e non continui) con materiali video e fotografici.

³ I *webdocs* sono oggi molto utilizzati per diffondere progetti di ricerca a partire dall'uso di video, immagini e testi. Consentono, infatti, di combinare diversi supporti e hanno, grazie al web, un enorme potere di diffusione ed accessibilità. Si tratta, oggi, di strumenti importanti utilizzati anche nel lavoro didattico, grazie alle enormi potenzialità. Confronta su questo: Puttilli, 2014.

Tabella 1 – Domande guida per l'analisi di una commodity.

Domanda	Tema	Dimensioni delle competenze di riferimento
Da dove proviene il bene di consumo?	Provenienza	Localizzare i fenomeni
Quali luoghi attraversa?	Localizzazione	Localizzare e confrontare
Quali reti si costruiscono per produrlo e venderlo?	Filiere globali	Ricostruire reti di luoghi e filiere produttive
Quali risorse consuma la sua produzione?	Impatto ambientale	Analizzare le risorse e il loro sfruttamento
Quali persone sono coinvolte nella produzione?	Impatto sociale del consumo	Analizzare le conseguenze sociali e umane della produzione
Quali tecnologie entrano in gioco?	Tecnologie	Considerare l'importanza dello sviluppo tecnologico e le sue conseguenze
Perché ci piace un prodotto piuttosto che un altro? Questione culturale?	Culture del consumo	Riconoscere la dimensione culturale delle scelte di consumo
Quali sono le conseguenze ambientali, sociali ed economiche di questi prodotti?	Impatto ambientale e socio-economico	Analizzare l'impatto delle azioni di consumo in un'ottica complessa

Alla luce degli obiettivi e delle competenze indicate, proverò adesso a presentare un esempio di unità di apprendimento dal titolo *“la geografia del pomodoro”*.

Sul sito della rivista *“Internazionale”* è possibile consultare il webdoc di taglio divulgativo, *“The dark side of the italian tomato”*, a partire dal quale sviluppare questa unità rivolta ad una classe di SSPG⁴.

In una prima fase, il docente presenta il tema dell'unità portando in classe una lattina di conserva di pomodoro e stimolando i ragazzi a condividere le loro preconoscenze attraverso alcune domande stimolo: Cos'è questo oggetto? Cosa contiene? Dove viene coltivato/prodotto il pomodoro? Da chi? Dove viene venduto? Quanto costa una lattina? Ovviamente i ragazzi non riusciranno a rispondere a tutte le domande, ma queste fungono da attivatore della curiosità per il lavoro che segue. Una volta raccolte sulla lavagna multimediale le risposte dei ragazzi, il docente introduce il percorso che proporrà, ricordando che le domande a cui hanno risposto verranno riprese alla fine dell'unità. Per casa dà il compito di raccogliere immagini di lattine di

⁴ Si tratta di un lavoro di ricerca realizzato da una ricercatrice francese, Mathilde Auvilain, e da un giornalista della rivista *Internazionale*, Stefano Liberti. Vedi webdoc: <http://archivio.internazionale.it/webdoc/tomato/>.

pomodoro (fotografando quelle che si hanno in casa o raccogliendo immagini sui settimanali o sul web). Spiega inoltre l'obiettivo del lavoro, ovvero ricostruire la biografia della lattina mostrata in classe per comprendere le relazioni tra persone, beni di consumo e luoghi anche molto lontani tra loro.

Nella seconda fase, a partire dalla visione di uno dei video presenti nel *webdoc*, chiede ai ragazzi di ricostruire la storia di Prince Bony, un ghanese che, emigrato in Italia, fa parte della schiera di lavoratori stranieri che in condizioni di quasi schiavitù raccolgono i pomodori nella Piana della Capitanata, intorno a Foggia, e vive in una località che si chiama, beffardamente, Borgo Libertà. Per facilitare il lavoro, fornisce agli studenti un questionario contenente una griglia di domande che verranno lette prima della proiezione e completate a coppie dopo la visione (chi è il protagonista della storia? Da dove viene? Che lavoro fa? Dove lavora? Dove vive?). L'obiettivo di questa seconda fase è quello di avvicinare i ragazzi al tema proposto attraverso una storia di vita e di cominciare ad annotare i toponimi delle località che si attraverseranno in questo percorso.

A questo punto i ragazzi sono pronti per affrontare la terza fase che verrà presentata come un viaggio nel paese d'origine del protagonista, il Ghana, considerando la produzione di pomodoro, i cambiamenti avvenuti nel tempo e i consumi della popolazione locale. Anche per questa fase, il docente utilizzerà una scheda da compilare per guidare la visione dei video utilizzati, nella quale, lavorando sempre a coppie, indicheranno i toponimi delle città di cui si parla, i nomi dei protagonisti che parlano nei video e i nomi delle conserve di pomodoro che consumano in Ghana.

A questo punto, il docente, nella fase IV, in una lezione frontale dialogata, guiderà gli studenti alla comprensione della situazione paradossale presentata nei video: com'è possibile che in Ghana una lattina di conserva di pomodoro fatta in Italia o in Cina costi meno del pomodoro coltivato localmente?

Il *webdoc* illustra, infatti, un chiaro esempio di *dumping* che produce delle conseguenze impensabili: l'Italia riesce a vendere in Ghana la conserva di pomodoro a basso costo, grazie alle sovvenzioni europee date alle aziende italiane. Si crea un assurdo paradosso: il Ghana, tradizionalmente produttore di pomodoro, vede la concorrenza di attori economici stranieri (in particolare Italia e Cina) che riescono a vendere nel paese un prodotto ad un costo inferiore rispetto a quello che può essere prodotto e commerciato al suo interno. Le ripercussioni sono evidenti: sul mercato locale (che perde concorrenzialità), sui lavoratori (che perdono il lavoro e prendono la via del mare in cerca di occupazione), sui consumi (i ghanesi che consumano pomodoro in scatola proveniente dall'Italia e dalla Cina) e sulle politiche di sviluppo locale (influenzate e pesantemente segnate dalla svolta liberista che il paese ha

“scelto” a partire dal 2000, stimulate dalle politiche del FMI e della Banca Mondiale). Considerando il livello scolastico, per far comprendere una questione così complessa, il docente presenterà i costi delle lattine al consumo e i costi di produzione, facendo fare ai ragazzi dei semplici calcoli per scoprire che c'è una differenza che manca. Da questa attività stimolo, potrà integrare una spiegazione sul ruolo delle sovvenzioni alle imprese e sugli attori istituzionali coinvolti nella vicenda e sulle conseguenze delle loro decisioni, spiegando infine il termine *dumping*.

A questo punto, i ragazzi saranno in grado di svolgere la quinta e ultima fase in cui, attraverso le domande guida della Tab. 2, saranno condotti dal docente alla ricostruzione della geografia di una lattina di conserva di pomodoro attraverso le connessioni tra i luoghi presentati, le persone incontrate, le loro pratiche e le politiche degli organi istituzionali che agiscono a diverse scale geografiche. In un'attività organizzata in piccoli gruppi (il numero verrà scelto in base alle caratteristiche e alle esigenze del gruppo classe) i ragazzi localizzeranno i luoghi coinvolti in una carta (cartacea o digitale), indicando attraverso un percorso il viaggio della lattina di pomodoro e ricostruendo così le filiere di produzione e di scambio e di consumo. In seguito saranno invitati a ricostruire l'identikit dei protagonisti, che andrà poi inserito in collegamento ai luoghi indicati sulla carta. Alcuni personaggi appariranno in più luoghi. Una volta ricostruita la mappa dei protagonisti, dei luoghi coinvolti e delle reti che si creano tra essi sarà possibile stimolare l'immaginazione geografica, proponendo scenari di trasformazione della situazione: cosa succederebbe se non ci fosse più la sovvenzione alla produzione di conserve di pomodoro italiane? Immagina cosa accadrebbe nei diversi territori presentati (Ghana, Italia). Quest'ultima attività può essere sviluppata con diverse metodologie didattiche (creazione di cartelloni, disegni, domande guida, roleplaying, etc.), a seconda delle caratteristiche del gruppo classe.

Per chiudere l'unità, il docente riprenderà le immagini raccolte inizialmente e le domande stimolo e chiederà ai ragazzi di rispondere per iscritto dopo aver condiviso in gruppo oralmente i risultati del percorso.

Alla luce di quanto esposto, risulta chiaro come le unità di apprendimento legate alla geografia del consumo si prestano bene ad un approccio interdisciplinare, potendo infatti essere coinvolte anche altre discipline. Nell'unità presentata ad esempio, sono chiamate in causa Tecnologia, Italiano e Matematica.

Tabella 2 – Batterie di esercizi per sviluppare percorsi di geografia del consumo

Esercizio	Titolo	Domande guida
<u>Esercizio 1</u>	<i><u>Ricostruisci le caratteristiche della merce</u></i>	A cosa serve? Come viene prodotta? Che tipo di produzione (intensiva o meno)? Multisituata o localizzata? Quale impatto ambientale ha questo oggetto di consumo?
<u>Esercizio 2</u>	<i><u>Ricostruisci la rete dei luoghi coinvolti</u></i>	Quali paesi sono coinvolti nella produzione? Nella distribuzione? A partire dai materiali forniti, utilizzando il planisfero muto, localizza i luoghi che vengono coinvolti nella produzione del bene considerato.
<u>Esercizio 3</u>	<i><u>Ricostruisci la mappa degli attori alle diverse scale geografiche</u></i>	Chi sono gli attori coinvolti? Possiamo ricostruirne l'identikit? Cosa fanno esattamente? A quale scala agiscono? Che ruolo giocano nella storia? Ci sono attori più forti di altri? Perché?
<u>Esercizio 4</u>	<i><u>Immagina-azione geografica</u></i>	Che cosa succederebbe se questo prodotto uscisse dal mercato? Immagina le conseguenze ambientali, sociali e culturali di questo cambiamento

4. Conclusioni

Come ho illustrato a partire dall'esempio di unità di apprendimento presentata, ricostruire la biografia delle merci è utile per comprendere i complessi meccanismi di produzione e distribuzione delle *commodities* nel mondo della globalizzazione produttiva contemporanea. Analizzare in questo modo il mondo del consumo consente inoltre di recuperare una capacità d'azione e di partecipazione, che nasce sempre nel momento in cui si comprendono i fenomeni prima nascosti. Se i processi globali di cui siamo parte vengono analizzati in maniera transcalare, è possibile cogliere le interconnessioni, le relazioni che ci uniscono al resto del mondo. Diventa così possibile, in maniera concreta e semplice, comprendere che ogni globale nasce localmente (King, 2000), prima di diffondersi globalmente. Questo rende i fenomeni comprensibili ed "addomesticabili". Non ci sono più forze brutali, immaginate come strumenti di dominio di multinazionali, che ci schiacciano nella nostra dimensione locale, ma mondi alternativi possibili che vengono dati dal ritrovare il senso di responsabilità che ci lega al resto del mondo,

attraverso le nostre scelte di consumo. Questa consapevolezza è il primo passo per poter scegliere e immaginare delle alternative. È una delle missioni più importanti della didattica della geografia, in qualsiasi ordine e grado di scuola: consentire ai ragazzi di immaginare nuovi mondi possibili, sentendosi parte di un progetto globale in cui ognuno possa dare il proprio contributo. Il che significa fornire ai ragazzi gli strumenti per un sapere critico fondamentale per diventare cittadini consapevoli e attivi (Giorda, Puttilli, 2011).

Riferimenti bibliografici

- Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi Edizioni, Milano.
- Bell D., Valentine G. (1997), *Consuming Geographies: We Are Where We Eat*, Routledge, New York.
- Colombino A. (2014), "The Geography of Food", *Bollettino della Società Geografica Italiana*, 13, 7, pp. 647-656.
- Colombino A., Giaccaria P. (2013), "Alternative food network tra locale e globale. Il caso del Presidio della razza bovina piemontese", *Rivista Geografica Italiana*, 120, 3, pp. 225-240.
- Cook I. et al.* (2004), "Follow the thing: Papaya", *Antipode*, 36, 4, pp. 642-664.
- Cook I. et al. (2007), "Made in...? Appreciating the everyday geographies of connected lives", *Teaching Geography* 2007, pp. 80-83. Testo disponibile al sito: <http://www.davidjamesroberts.com/files/pdfs/Made per cent20in.pdf>.
- Cook I. et al. (2011), "Geographies of Food: 'Afters'", *Progress in Human Geography*, 35, 1, pp. 104-120.
- DesJardins J.R., McCall J.J. (2014), "Contemporary Issue", in *Business Ethics*, sixth edition, Cengage Learning, Stamford.
- Dwyer C., Crang P. (2002), "Fashioning ethnicities: the commercial spaces of multicultural", *Ethnicities* 2, 3, pp. 410-430.
- Friedman, J. (ed.) (1994), *Consumption and Identity*, Harwood, Chur.
- Gereffi G. (1996), "Global commodity chains: new forms of coordination and control among nations and firms in international industries", *Competition and Change*, 1, pp. 427-439.
- Giorda C. (2014), *Le finalità dell'educazione geografica: costruire conoscenze e competenze per affrontare le sfide del mondo contemporaneo*, in Santus D., a cura di, *Sappiamo ancora disegnare la terra?*, Libreria Stampatori Torino, Torino.
- Giorda C., Puttilli M., a cura di (2011), *Educare al territorio, educare il territorio*, Carocci, Roma.
- Goodman, M. K., Goodman D., Michael Redclift M., eds (2010), *Consuming Space Placing Consumption in Perspective*, Ashgate, Farnham, UK, and Burlington, VT.

- Goss J. (2005), "Consumption", in Cloke P., Crang P., Goodwin M., eds., *Introducing Human Geographies*, Hodder Arnold, London, pp. 253-266.
- Grasseni C. (2007), *La reinvenzione del cibo*, Quieedit, Verona.
- Harvey D. (1990), "Between space and time: Reflections on the geographical imagination", *Annals, Association of American Geographers*, 80, 3, pp. 418-434.
- Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo (2012),
http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf.
- Jackson P. (2002a), "Commercial cultures: transcending the cultural and economic", *Progress in Human Geography*, 26, pp. 3-18.
- Jackson P. (2002b), "Consumption in a Globalizing World", in Taylor P.J., Watts M.J., Johnston R. J., eds, *Geographies of Global Change: Remapping the World.*, Blackwell, Malden, MA., pp. 283-295.
- King A. D. (2000), "Globalized Localities or Localized Globalities? Old Wine, New Bottles?", *Workshop on The Culture and Politics of Place, Locality and Globalization*, Departments of Anthropology and Philosophy University of California, Santa Cruz, pp. 1-12.
- Mansvelt J. (2005), *Geographies of Consumption*, Sage, London.
- Minca C., Colombino A. (2012), *Breve manuale di geografia umana*, Cedam, Padova.
- Puttilli M. (2014), "Towards a multimedia approach in geographical research and education. Reflections from the web-research 'Al centro di Tunisi – Au centre de Tunis'", *Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)*, 2, 3, pp. 43-60.
- Shiva V. (2015), *Chi nutrirà il mondo? Manifesto per il cibo del terzo millennio*, Trebaseleghe, Feltrinelli, Milano.

21. Rappresentare il territorio per educare alla cittadinanza: dal disegno a Google Maps¹

di Lina Maria Calandra e Francesca Palma***

1. Introduzione

A seguito del sisma dell'aprile 2009, il territorio aquilano subisce una profonda e repentina riconfigurazione dovuta sia alla distruzione materiale sia ad alcune scelte operate in fase emergenziale e post emergenziale quali, per esempio, l'istituzione delle zone rosse in tutti i centri storici (da quello della città dell'Aquila a quelli di tutte le numerose frazioni e località ricadenti nei limiti comunali), la ri-articolazione dell'abitato con la realizzazione dei diciannove siti C.A.S.E. (Complessi antisismici sostenibili eco-compatibili) e con la ri-localizzazione di uffici e servizi (Calandra, 2012). La frammentazione dell'abitato, la dispersione della popolazione, la rilocalizzazione non ragionata e spesso caotica di servizi, funzioni, flussi modificano profondamente il senso dell'abitare e della territorialità, catalizzando forme multitopiche dell'abitare: «Un vivere frammentato, incoerente, segnato da fratture che non danno modo di percepire un tessuto abitativo ma una pura distribuzione di localizzazioni [...]» (Calandra, 2013, p. 13). Si assiste, nel contempo, ad una contrazione o scomparsa di spazi pubblici con ulteriori ripercussioni sulla socialità e il benessere della popolazione (Castellani, Palma, Calandra, 2016).

¹ Pur trattandosi di un contributo concepito unitariamente, si può attribuire a Lina M. Calandra il paragrafo 1, a Francesca Palma il paragrafo 2, e a entrambe il 3.

* Università degli Studi dell'Aquila, Dipartimento di Scienze Umane.

** Università degli Studi dell'Aquila, Dipartimento di Scienze Umane.

In questo contesto, se da una parte gli adulti, gli anziani, le famiglie cercano di re-inventare come possono, tra nostalgia e speranza, luoghi di incontro; dall'altra bambini e ragazzi – “la generazione dei senza città” (Vaccarelli, 2012) – pongono, innanzitutto alle agenzie educative, il problema di definire nuovi spazi e modi di socialità.

In tale prospettiva, il gruppo di lavoro del Laboratorio “Cartolab” del Dipartimento di Scienze Umane (DSU) dell'Università dell'Aquila prende parte, fin dalla fase ideativa, a due progetti pedagogici ed educativi, coordinati da Alessandro Vaccarelli dell'area pedagogica del DSU, curando i momenti dedicati al “laboratorio di geo-mappatura” e supportando le uscite sul territorio. Il primo progetto, *Outdoor training e cittadinanza* (OTC)² del DSU e dell'Università Politecnica di Madrid (area motoria e sportiva), viene realizzato nella sua fase pilota in una classe seconda della scuola secondaria di primo grado “Mazzini-Patini” durante l'a.s. 2013-2014. Il secondo, *Il Territorio Siamo Noi - Laboratori maieutici per ricostruire* (TSN), viene ideato dall'Associazione culturale “Territori” dell'Aquila³, in collaborazione con il “Centro per lo Sviluppo Creativo Danilo Dolci” di Palermo, e finanziato dall'Ufficio della Partecipazione del Comune dell'Aquila nell'ambito del Bilancio Partecipativo 2014⁴. La sua realizzazione ha luogo in due classi una prima e una seconda della scuola secondaria di primo grado “Mazzini-Patini” e nella classe quarta della scuola primaria “Gianni Di Genova” durante l'a.s. 2014-2015.

Nell'OTC, il laboratorio si sviluppa in varie tappe distribuite lungo tutta la durata del progetto; nel TSN, invece, le tappe del laboratorio si concentrano in particolare nel modulo “Giovani Reporter” che prevede la realizzazione, da parte dei ragazzi, di inchieste sul tema “I luoghi di incontro dei ragazzi” e la loro pubblicazione sia attraverso la stampa al ciclostile che sul web.

² Per i dettagli e gli sviluppi del progetto si rinvia a Calandra L.M., González Aja T., Vaccarelli A. (2016). Inoltre, si segnala il reportage “Ri-torno al futuro” del 2014, che documenta il percorso di ricerca-azione del Progetto OTC, pubblicato sul sito di RaiScuola al link <http://www.raiscuola.rai.it/articoli/ri-torno-al-futuro-l%E2%80%99aquila-5-anni-dopo-chene-pensano-i-ragazzi/30374/default.aspx>.

³ Dal sito dell'associazione è possibile accedere a tutti i dettagli e i risultati del Progetto TSN: <http://www.territoriaq.it>.

⁴ http://www.comune.laquila.gov.it/pagina849_anagrafe-progetti-partecipativi.html

2. Le tappe e gli strumenti dei laboratori di geo-mappatura

In entrambi i progetti, i laboratori di geo-mappatura sono articolati in varie tappe funzionali a:

1. far emergere, a partire dalla ricognizione dei luoghi della quotidianità di ogni ragazzo, la proiezione spaziale dell'*io*;
2. disegnare la geografia del *noi* a partire dai singoli luoghi della quotidianità di tutti i ragazzi al fine di rendere evidente il concetto di territorio come spazio al contempo di ognuno e di tutti;
3. promuovere nei ragazzi comportamenti solidali e cooperativi, nel contesto dell'esercizio di forme di cittadinanza attiva che si esprime nell'attaccamento ai luoghi e nella cura degli spazi urbani.

Inoltre, per il raggiungimento degli obiettivi, nei due progetti – anche se non sempre secondo le stesse modalità di impiego e di contestualizzazione – sono utilizzati principalmente i seguenti strumenti: la scrittura, il disegno, l'applicativo on line Google Maps, l'uscita sul territorio. Significativo è, comunque, anche l'utilizzo dello smartphone da parte dei ragazzi per fotografare, videoregistrare e orientarsi con il GPS e Google Maps soprattutto durante l'uscita sul territorio.

Di seguito, a titolo esplicativo, si riportano, per i quattro principali strumenti utilizzati, alcuni dettagli sulle modalità del loro impiego e qualche esempio di risultato.

1) La scrittura: con il testo scritto, all'inizio del percorso laboratoriale, il ragazzo è invitato a raccontare il proprio quotidiano. Nel progetto OTC, ai ragazzi viene assegnato il tema “La mia città”; nel progetto TSN, invece, “Il mio luogo speciale” da sviluppare in 3.000 battute (tab. 1). I testi dei ragazzi, nel caso del TSN, vengono anche georeferenziati su Google Maps così da ottenere una mappa descrittiva dei luoghi significativi del tempo libero dei ragazzi; inoltre, essi vengono pubblicati in un giornalino in versione cartacea, come supplemento della testata on line *Site.it*, e sul sito web dedicato al progetto⁵.

La lettura collettiva dei testi è un importante momento di condivisione delle percezioni che i ragazzi hanno del territorio, della città e del quartiere in cui vivono; è il momento in cui nella descrizione del quotidiano dell'altro si riconosce il proprio.

⁵ <https://ilterroriosiamonoi.wordpress.com>.

Tabella 1 - Stralci di testi scritti elaborati dai ragazzi

<p>Progetto OTC - Testo: "La mia città"</p> <p>- "È una splendida città, circondata dalle montagne e ricca di aree verdi ci sono parchi, zone inaccessibili come il centro storico e aree sportive..." (Elisa, 12 anni).</p> <p>- "La mia città è bella ma come ogni cosa non è perfetta: i portici sono pieni di impalcature come del resto case e monumenti e le scuole sono finte" (Lorenzo, 12 anni).</p> <p>- "Non c'è più il centro, il luogo in cui si andava a fare passeggiate, si incontravano amici e parenti. Nel 2014 queste cose si fanno al chiuso, e questo non mi piace. Noi ragazzi siamo costretti ad incontrarci nei centri commerciali" (Marta, 12 anni).</p>	<p>Progetto TSN - Testo: "Il mio luogo speciale"</p> <p>- Solaria: "Solaria è un quartiere dell'Aquila che si trova a Pettino. Solaria si divide in Solaria 1 e Solaria 2. Solaria 1 è stata costruita prima e si trova su un lato della strada mentre Solaria 2 si trova dall'altro lato. Non ci sono molti bambini della mia età. La maggior parte sono più grandi" (Davide, 12 anni).</p> <p>- Cese di Preturo: "Prima del terremoto Cese era un piccolo paesello con molti prati e sopra al paese c'era una piccola chiesa con tanti quadri. Oggi al posto delle grandi distese di terra sono state costruite delle palazzine e una chiesa mentre quella vecchia si sta ristrutturando. Le nuove palazzine stanno avendo alcuni problemi per esempio qualche mese fa è cascato un balcone però non c'è stato alcun ferito" (Mattia, 13 anni).</p>
--	---

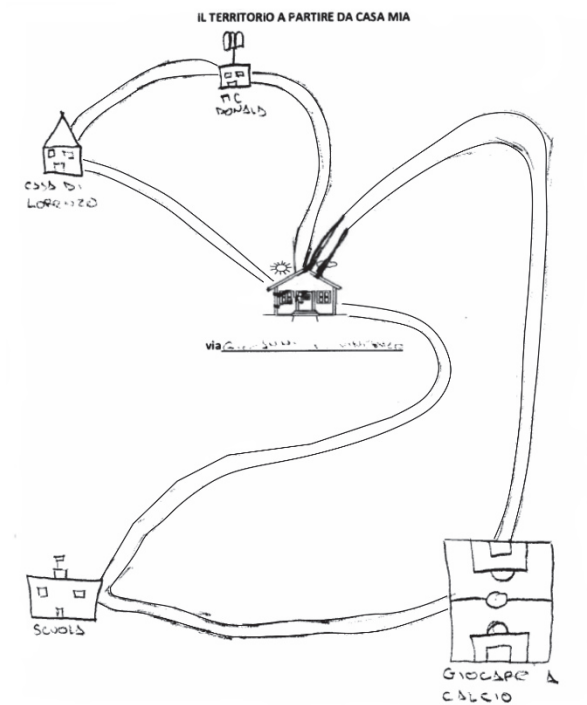
2) Il disegno: anche il disegno è utilizzato nell'ambito della prima tappa del laboratorio con l'intento di far emergere le rappresentazioni mentali dei ragazzi sui propri luoghi della quotidianità e, nel contempo, per fornire a insegnanti ed educatori elementi utili per conoscere meglio il mondo di ognuno di loro.

In entrambi i progetti viene chiesto ai ragazzi di disegnare, a partire dalla propria abitazione, tutti i luoghi di frequentazione quotidiana e i relativi percorsi. Disegnare, partendo dalla propria casa, i luoghi e i percorsi quotidiani pone ai ragazzi il problema di proiettare nello spazio il proprio *io* richiedendo uno sforzo di astrazione che è alla base della visione dall'"alto". La casa, la scuola, la casa dei nonni, quella degli amici, vanno collocate spazialmente e vanno valutate le relative distanze. Guardare dall'alto se stesso, gli altri, i luoghi, il territorio è un primo passo per vedere con occhio critico (Palma, 2016).

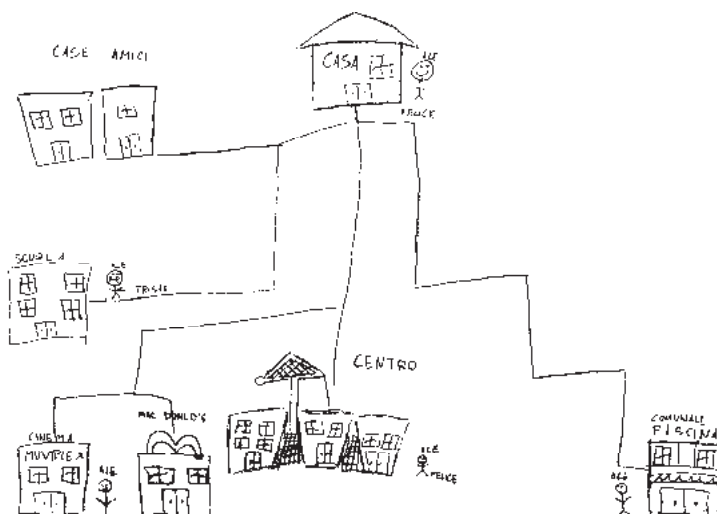
Nel progetto OTC, il foglio è prestampato con al centro una casa; nel progetto TSN, il foglio su cui disegnare è bianco. Dai disegni riportati in fig. 1, sommariamente si può osservare come il foglio bianco lasci il ragazzo libero

di decidere dove posizionare la propria abitazione definendo, di conseguenza, una gerarchia diversa tra i propri luoghi della quotidianità.

I disegni, come si vedrà più avanti, rappresentano la base su cui costruire, a partire da ogni singola “geografia personale”, quella collettiva della classe attraverso l’uso dell’applicativo on line Google Maps.



Progetto OTC



Progetto TSN

Figura 1 - Esempi di disegni realizzati dai ragazzi

3) *Google Maps*: in una tappa successiva del percorso laboratoriale, i ragazzi vengono introdotti all'uso di Google Maps, utile a quella che potremmo definire come una prima uscita all'esterno della scuola anche se virtuale. A partire dalla digitazione del proprio indirizzo di casa, e quindi dal posizionamento della propria abitazione sul globo virtuale, al ragazzo viene chiesto di localizzare su Google Maps tutti gli altri luoghi della quotidianità precedentemente indicati sul disegno (la scuola, le abitazioni di amici e parenti, il parco, il campo di calcio, ecc.), e di mettere in relazione la propria abitazione con ognuno di essi attraverso linee colorate realizzate mediante la funzione di tracciamento. Il risultato sarà, per ciascun ragazzo, una rappresentazione dell'occupazione dello spazio del suo quotidiano. In un secondo momento, lo stesso lavoro è svolto collettivamente al fine di mettere insieme le rappresentazioni di tutti i ragazzi e di arrivare, così, alla costruzione della "geografia della classe" (fig. 2). In questo modo, dopo la ricognizione spaziale del sé, il ragazzo è invitato a riflettere, confrontando la sua mappa personale con le mappe dei compagni e con quella complessiva, il posizionamento e gli spostamenti di tutti gli altri nello spazio.

La mia geografia

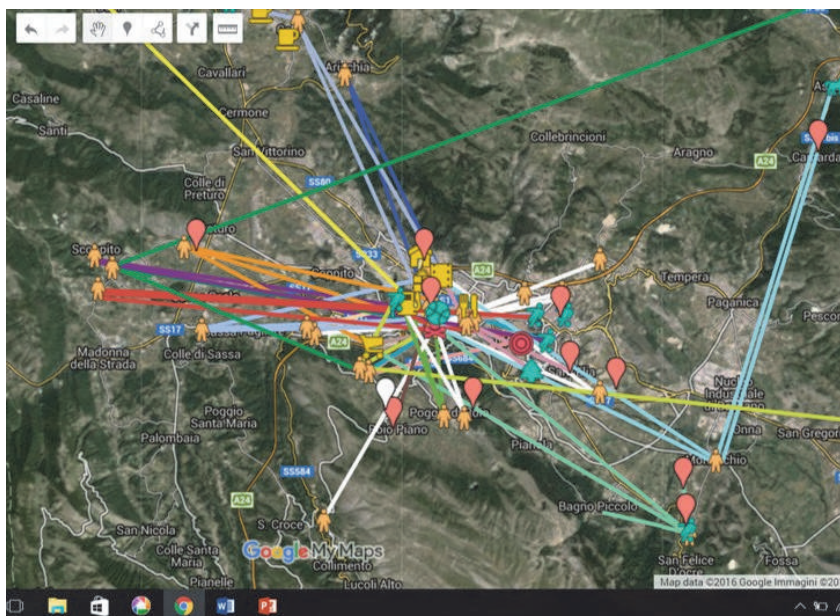


Alcune considerazioni dei ragazzi:

- “Che bello! Il mio nome è sulla mappa!”
- “Non pensavo di occupare tutto questo spazio”
- “È importante fare delle mappe personalizzate perché riesco a orientarmi”
- “Ho imparato che è importante sapere la via di casa mia, di nonna, di zio perché Google Maps non sa dove si trovano”.

4) L'uscita sul territorio: tra le ultime tappe del laboratorio di geo-mappatura, l'uscita si propone di stimolare nei ragazzi la riflessione sul territorio, non più nella sua dimensione virtuale e come rappresentazione, ma nella sua concretezza. Nel progetto OTC, l'uscita viene preparata chiedendo ai ragazzi di progettare un tour della città identificando i luoghi che indicherebbero a un turista. Sulla mappa virtuale della classe, a questo punto, i ragazzi procedono a localizzare anche monumenti, piazze, parchi e tutti i luoghi ritenuti significativi e identificativi della città. Successivamente, viene posto il problema di come raggiungere, dalla scuola, i luoghi identificati, di quale percorso seguire, dei tempi necessari. Il problema andrà discusso e risolto insieme. Con l'uscita i ragazzi guarderanno ed esperiranno la città e il territorio da un nuovo punto di vista – dal di dentro, dal “basso” – oltre che facendo ricorso a tutti i sensi e mobilitando la propria fisicità, il proprio corpo.

La geografia della classe



Alcune considerazioni dei ragazzi:

- “Ho capito che alla fine siamo tutti collegati nel territorio”
- “Non avevo idea di come fossimo distribuiti sul territorio, di chi abitasse vicino la scuola e di chi invece impiega anche mezz’ora per arrivarci tutte le mattine”
- “Ho scoperto quali sono le abitudini dei miei compagni e come occupiamo la città”.

Fig. 2 (in questa pagina e in quella precedente) - Dalla “mia geografia” alla “geografia della classe” nel progetto OTC. (Elaborazione Google Maps engine)

3. L’educazione alla cittadinanza attraverso la rappresentazione del territorio

Le attività realizzate nei laboratori di geo-mappatura proposti dal gruppo di lavoro del Laboratorio Cartolab nel seno dei due progetti aquilani dell’OTC e del TSN, sono state orientate, come si è mostrato, allo sviluppo della capacità da parte dei ragazzi di riconoscere e governare la propria dimensione spaziale e, nel contempo, al raggiungimento della consapevolezza sull’esistenza di un “territorio del noi”. Del resto, lo spazio socializzato rappre-

senta il presupposto territoriale della cittadinanza ed educare alla cittadinanza deve significare anche questo: operare in funzione dello sviluppo e del rafforzamento della propria dimensione spaziale e territoriale (Calandra, 2016). In questo senso, i percorsi laboratoriali realizzati hanno rappresentato, oltre che una preziosa occasione di crescita, tanto per i ragazzi che per gli adulti coinvolti a vario titolo, anche un importante momento di riflessione metodologica. I risultati raggiunti con i ragazzi, soprattutto in termini di coinvolgimento, entusiasmo, protagonismo, voglia di “prendere parte” al proprio apprendimento, infatti, ci permettono di giungere a una conclusione: preliminarmente all’elaborazione di qualsiasi discorso e intervento educativo sulla cittadinanza è assolutamente necessario offrire ai ragazzi – singolarmente e collettivamente, oltre che secondo un approccio attivo e fuori dagli schemi e dagli spazi soliti della scuola – la possibilità di riflettere su come il legame con i propri “dove” e con la loro rappresentazione sia imprescindibile per essere consapevoli e responsabili del proprio territorio, sentendosene coinvolti e protagonisti, come singole persone e cittadini ma anche come comunità, nel presente e per il futuro.

Riferimenti bibliografici

- Calandra L.M., a cura di (2012), *Territorio e democrazia. Un laboratorio di geografia sociale nel doposisma aquilano*, L’Una, L’Aquila.
- Calandra L.M. (2013), *Cultura e territorialità: quando l’abitare diventa multitematico. Esempi da L’Aquila post sisma*, in Pedrana M., a cura di, *Multiculturalità e territorializzazione. Casi di studio*, IF press, Roma.
- Calandra L.M. (2016), “Tra percezione e realtà: verso una valutazione delle manifestazioni di disagio socioterritoriale all’Aquila dopo il sisma”, *Epidemiologia & Prevenzione*, Suppl. 1, 40.2, pp. 72-81, <http://www.epiprev.it/pubblicazione/epidemiol-prev-2016-40-2-suppl-1>.
- Calandra L.M., González Aja T., Vaccarelli A., a cura di (2016), *L’educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Castellani S., Palma F., Calandra L.M. (2016), “La riconfigurazione territoriale dell’Aquila dopo il sisma del 2009 e il cambiamento dei luoghi dei comportamenti quotidiani”, *Epidemiologia & Prevenzione*, Suppl. 1, 40.2, pp. 82-92, <http://www.epiprev.it/pubblicazione/epidemiol-prev-2016-40-2-suppl-1>.
- Palma F. (2016), *Le competenze spaziali e i saperi geografici: dalla mappa al territorio*, in Calandra L.M., González Aja T., Vaccarelli A., a cura di, *L’educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*, Pensa MultiMedia, Lecce.

Vaccarelli A. (2012), *La generazione dei senza-città: i bambini all'Aquila dopo il terremoto*, in Corsi M., Ulivieri S., a cura di, *Progetto generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa.

22. L'America dentro le canzoni: il caso della U.S. Route 66 e uno scorcio interpretativo del paesaggio simbolico statunitense

*di Matteo Fratti**

1. Il sacco in spalla: preamboli a una progettazione didattica

L'applicazione didattica qui rielaborata è attuabile, con buona probabilità, nell'ambito di una classe terminale della scuola secondaria di primo grado, in cui le finalità di materia sono rivolte più generalmente allo studio dei paesaggi e degli ambienti extraeuropei, considerandone gli elementi fisici o le emergenze culturali del patrimonio ambientale, storico e artistico di alcune delle principali aree fra Africa, Asia, Oceania o Americhe, anche per una tutela e valorizzazione dei contesti naturali ed umani in proposito, nell'ambito della formazione di una coscienza geografica di più ampio respiro, che possa imparare a valutare gli effetti delle azioni dell'uomo su sistemi territoriali vicini e lontani: nello spazio e nel tempo; alle diverse scale geografiche; con l'ausilio delle risorse (digitali e non) ritenute più idonee al caso di studio; per più aree disciplinari e di interesse.

È chiaro che nell'ambito di una programmazione didattica in questo senso, in cui lo studio della geografia è declinato a raggiungere obiettivi conseguibili al fine di una classe terza di tale ciclo scolastico, sarebbe possibile inserire un'unità didattica volta alla considerazione di alcuni aspetti monografici o regionali, che consentano quindi agli studenti una rielaborazione degli elementi poi utili come caso esemplificativo, riconducibile anche a confronti su scala mondiale.

In proposito, la presente applicazione didattica si potrebbe trattare a sua volta in una programmazione generale (didattico-annuale) per le classi di cui sopra, in cui gli obiettivi disciplinari intendano far acquisire ai discenti, attraverso apprendimenti, competenze e capacità, la conoscenza (*il sapere*) in merito a talune realtà geografiche extraeuropee, situandole in una dinamica

* Docente di Geografia presso l'Istituto Tecnico Economico Agostino Bassi di Lodi.

orizzontale e di sistema, che ne possa considerare le relazioni con l'ambito storico, economico, sociale, dentro e fuori dallo stesso sistema. Si vorrebbero quindi applicare le competenze, assimilate da modelli geografici di casi di studio precedenti (*prerequisiti*), ai fini di sviluppare la capacità (*il saper fare*) nel confrontare più aree d'interesse, a considerare i valevoli aspetti delle realtà esaminate ed accrescere, a diversi gradi, una maggiore sensibilità da questo punto di vista.

Un approdo che trova nell'analisi introduttiva alle Americhe come Nuovo Mondo la contrapposizione all'Europa come Vecchio Mondo, procedendo in questo senso all'ulteriore approfondimento dei linguaggi e della terminologia geografica inerente, partendo da nuovi modelli esemplari e dopo aver introdotto il nuovo continente.

Primo caso di studio a riguardo potrebbe essere pertanto proprio l'ambito regionale degli Stati Uniti, tra storia e paesaggio, volendo integrare la conoscenza delle zone studiate attraverso la possibile considerazione esemplificativa di una valorizzazione dei luoghi, anche per mezzo di suddette risorse mediatiche, per una geografia culturale e un approccio geo - storico creativo (e multidisciplinare).

2. Sulla strada ancora: costruzione del percorso di apprendimento

L'attività didattica proposta si sviluppa quale applicativa di un percorso di approfondimento geografico a circa metà dell'anno in corso, in cui sono dati per assimilati alcuni concetti di base in merito al contesto generale degli Usa, tra ambiente fisico (clima e unità morfologiche fondamentali); ambiente umano (popolazione, informazioni di base, flussi migratori e caratteristiche socio-culturali); regioni economiche (distribuzione dell'economia tra campagna e città, per aree geografiche).

S'intende fare leva sull'immaginario collettivo associato agli Usa e promosso dai *media*, per far conoscere meglio alcune caratteristiche del territorio, valutando così un approccio emotivo al discorso, che sfrutti le dinamiche di una geografia soggettiva con la finalità di superare un'omologazione culturale spesso suscitata da luoghi comuni, per un approccio al paesaggio più critico e consapevole. Si valuterà per questo il caso della *Route 66* come tra i più comunemente propagandati in taluni ambiti specifici, per una più corretta rilettura (anche mediatica) ai fini considerati.

Si presuppongono da parte degli alunni quei *prerequisiti* che devono essere già stati verificati in merito agli argomenti di cui sopra, da cui partire per sviluppare un'unità didattica di esemplificazione geografica tra storia,

economia, società e popolazione degli Usa, da svolgersi in circa sei lezioni, sulla *Route 66* e il paesaggio americano.

In primo luogo tuttavia, oltre ad accertarsi che gli studenti abbiano le suddette conoscenze, occorre valutare che sappiano leggere le immagini (perlomeno attraverso una decodifica semplificata che ne faccia distinguere la destinazione d'uso); che sappiano interpretare una carta; che sappiano collocare alcuni stati americani, citati da un testo, nei rispettivi ambiti regionali; che conoscano il significato di ambiente, regione, territorio e risorsa, integrandolo a quello più complesso e articolato (qui ancora in costruzione) di paesaggio.

Sicché i *contenuti* da cui si procede per l'esempio considerato, si dipanano quindi: dall'importanza delle vie di comunicazione in un determinato periodo storico; dal perché dell'importanza di una strada in particolare; dal significato d'itinerario storico; dal ruolo di risorse e principali infrastrutture in termini economici, storici e sociali lungo un percorso da analizzare.

3. Il progetto didattico

3.1. Prerequisiti

- Cenni generali sugli Usa, tra ambiente fisico (clima e unità morfologiche fondamentali); ambiente umano (popolazione, informazioni di base, flussi migratori e caratteristiche socio-culturali); regioni economiche (eventuale distribuzione dell'economia tra campagna e città; per aree geografiche).
- Lettura di immagini (attraverso decodifica semplificata a distinguerne la destinazione d'uso).
- Interpretazione di una carta (tipologia in base al disegno).
- Saper collocare alcuni stati americani, da un testo ai rispettivi ambiti regionali.
- Conoscere il significato di ambiente, regione, territorio e risorsa, paesaggio.

3.2. Contenuti

- Ruolo dell'incontro uomo-ambiente (natura incontaminata; *wilderness*; conseguenze popolamento).
- Importanza di ambienti, vie di comunicazione e regionalismi in contesti storico-geografici (*snow-belt* e *sun-belt*; paesaggio americano; insediamenti e economia; strade e urbanizzazione; Nord e Sud degli USA).
- Significato di un itinerario storico (*Historic Route 66*).

- Ruolo di eventi e risorse nel determinare principali aree geografiche regionali.

3.3. Obiettivi del conoscere

- Sapere l'importanza della direttiva Est-Ovest, ma anche del rapporto Nord – Sud nell'arco della storia nord americana (“Dixie”; Route 66 sulla direttiva dell'espansione verso Ovest).
- Conoscere il concetto di territorialità per un paese (importanza dei punti cardinali e della spazialità in ambito Usa).
- Sapere l'importanza delle strade in relazione allo sviluppo di un continente (Route 66 negli U.S.A. agli inizi del XX sec.)
- Sapere (memorizzare) alcuni stati degli Usa (nelle aree culturali; sulla traiettoria della Route 66).

3.4. Obiettivi del saper fare

- Saper utilizzare lo strumento informatico (ricerca di carte relative a citazioni geografiche).
- Saper collocare sulla carta le realtà studiate (confronto tra carte fisico-politiche; carta stradale).
- Saper definire le regioni degli Usa in base ai luoghi (aree economiche).
- Saper operare un collegamento interdisciplinare (rif. orizzontali tra letteratura; lingua inglese; storia; attualità; musica e società).
- Saper interpretare criticamente un testo musicale o filmico (geografia culturale degli USA nella musica).
- Saper associare immagini e luoghi.

3.5. Finalità educative

- Saper interpretare criticamente un testo musicale (media - education).
- Superare un'omologazione culturale spesso suscitata da luoghi comuni, per un equilibrio di sviluppo (dinamiche regionali; condizionamenti del marketing).
- Superamento dello stereotipo attraverso la cultura.
- Affezione ai luoghi e importanza del sense of place per una cittadinanza attiva e responsabile.

3.6. Metodi e strumenti

- Repertorio musicale.
- Letteratura.
- Carte geografiche (carta degli U.S.A.).
- Mappe (itinerario Route 66; Stati Nord – Sud degli USA).
- Repertorio di immagini attraverso catalogo o computer.
- Audiovisivi (filmati youtube).
- Web.

4. Dal vetro di una macchina. Focus sulla U.S. Route 66

Caso emblematico scelto, quindi, proprio quello della U.S. Highway 66, più familiarmente nota come *Route 66*, che si sviluppa da Chicago a Los Angeles lungo una più ampia direttiva ad un favoleggiato Ovest leggendario, intrisa delle altrettante aspettative delle migrazioni per la ricerca di lavoro negli anni della crisi economica del 1929 e delle tempeste di sabbia del Midwest, che ne hanno fatto la “*Main Street of America*” (o come ebbe a dire John Steinbeck, Nobel per la letteratura 1962, nel romanzo *Furore*⁶: “*the Mother Road*”, “la Strada Madre” d’America).

Tra le prime highways federali con radici nel *Federal Aid Road Act* (1916), venne inaugurata nel 1926 per collegare più stati degli Usa sulla più estesa direttiva orizzontale, dalle pianure centrali al Pacifico.

Attraversando Illinois, Missouri, Kansas, Oklahoma, Texas, New Mexico, Arizona e California, l’arteria collegava la città di Chicago (Illinois) alla spiaggia di Santa Monica (California), passando per Saint Louis (Missouri), Tulsa (Oklahoma), Oklahoma City (Oklahoma), Amarillo (Texas), Santa Fe (New Mexico), Flagstaff (Arizona), San Bernardino (California), su una distanza complessiva di 3.755 chilometri.

Proprio per il suo insinuarsi lungo più stati della cosiddetta America soleggiata, o *sun belt*, da un primo vero approdo continentale interno rappresentato da Chicago, la strada ha corso attraverso tutta un’America minore fatta di pianure, *small towns*, deserti del Sud Ovest e clima mite della California, fino all’Ovest leggendario dell’area metropolitana di Los Angeles.

Parlare della *Route 66* significa allora parlare di un ampio spaccato della geografia degli U.S.A., nella storia e nella formazione stessa dell’Unione, anche grazie allo sviluppo di un’imponente rete di comunicazioni in scia alla

⁶ J. Steinbeck (1902-1968), *The Grapes of Wrath*, 1939 (*Furore*, Bompiani, Milano, 1940).

rivoluzione dei trasporti, dalla ferrovia all'automobile nel XX secolo (argomenti integrabili anche col programma di storia, per esempio).

Nella celebre e celebrata "arteria stradale" si sono così evolute alcune delle coordinate di un sogno americano condiviso (e a volte tradito) nella possibilità di costruirsi un futuro in seno al concetto di mobilità precedentemente valutato e alla rinascita economica dei luoghi che attraversava.

Motivo per cui questa strada oggi costituisce anche un itinerario storico restaurato e la sua dismissione dal sistema delle *highways* col più efficiente *Interstate Highway System*, dagli anni Ottanta ha contribuito, dopo la parentesi buia di un effettivo declino, a renderne quell'immagine suggestiva, iconografica più di ogni altra anche per ciò che essa era venuta significando, dalla Grande Depressione del 1929 al boom economico degli anni Cinquanta, negli anni del suo splendore.

La *Route 66* allora, con quegli elementi, oggettivi e collettivi a delinearne una specifica geografia culturale nel paesaggio americano, quantunque declassata nel nome delle più moderne *speedway*, *freeway* o *motorway* a più corsie, sopravvive alla sua stessa storia, nell'immaginario collettivo, nella mitologia che la reinventa e la rivisita e in una nuova identità intrisa di senso, al rango di una parte per il tutto.

5. Stazione di servizio. L'America dentro la canzone

Ai fini di un coinvolgimento emotivo degli studenti in merito, si partirà da una serie d'immagini attuali della *Route 66*, approfittando del web come di un catalogo fotografico per muovere la fantasia intorno agli stereotipi di una strada come di più strade (attivando a tema un motore di ricerca, con parole chiave d'argomento).

Dopo una serie di domande relative a un possibile confronto con vie di comunicazione simili nel contesto europeo (o extraeuropeo) già studiato o conosciuto, si valuteranno i dati oggettivi relativi alla strada, tra lunghezza, storia, stati attraversati, possibili analogie e differenze discorsivamente riscontrabili.

A muovere il dialogo saranno gli *obiettivi del conoscere*, in questo caso, il sapere l'importanza delle strade in relazione allo sviluppo di un continente; il sapere l'importanza della direttiva Est-Ovest nell'arco della storia nord americana (in relazione al territorio); la conoscenza del concetto di territorialità per un paese; il sapere (memorizzare) alcuni stati degli Usa.

Una volta predisposto il contesto a riguardo, fulcro dell'azione didattica attorno a cui sviluppare l'attività qui proposta è l'integrazione delle immagini e le conoscenze di cui sopra con l'ascolto guidato di uno dei brani che

costituiscono una delle più grandi testimonianze musicali dedicate alla *Route 66*: quella del musicista americano Bobby Troup (1918 - 1999) che scrisse la filastrocca geografico-musicale *Get Your Kicks on Route 66*, nel 1946:

If you ever plan to motor west,
Travel my way, take the highway that is best.
Get your kicks on Route 66.

It winds from Chicago to L.A.,
More than two thousand miles all the way
Get your kicks on Route 66.

Now you go through Saint Louis
Joplin, Missouri
And Oklahoma City is mighty pretty
You see Amarillo
Gallup, New Mexico,
Flagstaff, Arizona.

Don't forget Winona,
Kingman, Barstow, San Bernardino.
Wont you get hip to this timely tip:
When you make that California trip
Get your kicks on Route 66.
Wont you get hip to this timely tip:
When you make that California trip
Get your kicks on Route 66.

Il pezzo venne inciso per la prima volta dal musicista afroamericano Nat King Cole quello stesso anno, ma al di là delle innumerevoli versioni poi riproposte in epoche diverse (utili perciò a catturare i gusti e le attenzioni dell'aula per differenti accezioni sonore intorno ad un classico del passaggio dal genere blues al rock'n'roll)⁷ rimane nel testo l'evidente intenzione promozionale e celebrativa del percorso della *Route 66* nella sua età dell'oro, a renderlo quasi un *jingle* pubblicitario dell'epoca, che tanto ha saputo veicolare la fama di quella che ai tempi fu una nuova via di comunicazione, quanto rendersi ora funzionale al caso qui esaminato, nelle finalità di far conoscere un itinerario ormai "storico" attraverso l'America.

⁷ *Get Your Kicks on Route 66* è stata successivamente riarrangiata anche da molti altri artisti, quali Chuck Berry nel 1961, i Rolling Stones nel 1964, The Manhattan Transfer nel 1982 (Grammy Award for Best Jazz Vocal Performance, Duo or Group 1983) e i Depeche Mode nel 1987, fino a John Mayer nel 2006 (per il film d'animazione Disney "Cars. Motori ruggenti") e Glenn Frey nel 2012.

Preso atto infatti della dismissione della strada e del suo uso a fini “museali” e turistici (con la reinvenzione della stessa quale *historic Route 66* dagli anni Novanta), dall’acquisizione del testo all’ascolto della canzone (reperibile come già detto in innumerevoli versioni oltre all’originale) si potrà procedere a visualizzare sulla carta le città interessate dalla 66, approfittando di un compito individuale per considerare in tale fase gli *obiettivi del saper fare*, associati al saper utilizzare lo strumento informatico; saper collocare su carta muta le realtà studiate; saper definire le regioni degli Usa in base ai luoghi; saper associare i luoghi ai riferimenti stessi.

Sarà così possibile dedurre, anche ad un confronto valutabile in base al lavoro svolto (*verifica degli obiettivi formativi*), quell’essenza della “*Mother Road*” nell’andare dalla costa est alla costa ovest degli U.S.A., già a partire da Chicago fino a toccare le città nominate dalla canzone, in cui la “musica” della 66 riscopre l’America degli stati e dei regionalismi: quella industriale della *manufacturing-belt* tra Atlantico e Grandi Laghi; quella agro-capitalistica delle Grandi Pianure; quella dal Midwest al West dove le terre coltivate lasciano spazio ai pascoli o al deserto, l’aria si espande e il cielo si apre all’infinito, verso il paradiso californiano.

Il confronto con alcuni testi riferiti al caso esaminato, come potrebbero essere frammenti letterari dal romanzo di Steinbeck di cui sopra⁸, permetterà di integrare gli argomenti trattati attraverso un collegamento interdisciplinare con la letteratura anglo - americana e contestualizzandolo, anche con la storia del XX sec. (in relazione ai temi della crisi del 1929 e della Grande Depressione). Un ulteriore collegamento potrà essere poi individuato nella visione di una selezione di immagini dal film di John Ford associato al romanzo⁹, a veicolare gli obiettivi del saper fare con l’accento alla visione critica di un frammento filmico, nella finalità educativa di una *media - education*.

In tal caso sarà possibile sottolineare l’attitudine multidisciplinare legata alla geografia, in un contesto in cui, per un ultimo anno del triennio della scuola secondaria di primo grado, sarà utile saper individuare possibili collegamenti interdisciplinari funzionali ad un’esposizione orale nel colloquio finale dell’Esame di “terza media” (Esame di Stato I ciclo).

Nell’articolazione dell’Unità didattica, tra le finalità educative, è possibile altresì individuare quella già menzionata di un superamento dello stereotipo mediante la cultura, a insegnare attraverso la preservazione di una strada come patrimonio-storico e sociale, l’affezione ai luoghi e l’importanza del *sense of place*, anche per una cittadinanza attiva e responsabile.

⁸ Op. cit.

⁹ *The Grapes of Wrath* di John Ford, dramm., B/N, 128 min., U.S.A., 1940.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1991), *Il Rock. La musica, gli artisti, i segreti*, Istituto Geografico De Agostini, Novara.
- Anderson N. (1996), *Il Vagabondo. Sociologia dell'uomo senza dimora*, Donzelli Editore, Roma.
- Baggiani R. (2000), *Guida alla Route 66. Da Chicago a Los Angeles attraverso il cuore dell'America*, Clup Guide Utet, Torino.
- Bettelli M., a cura di (2008), *Le canzoni di Woody Guthrie*, Feltrinelli, Milano.
- Bryson B. (1989), *The Lost Continent*, Secker & Warburg, London (edizione italiana: *America perduta. In viaggio attraverso gli USA*, Feltrinelli Traveller, Milano 1993).
- Caldo C. (1987), *Geografia culturale degli Stati Uniti*, Tirrenia stampatori, Torino.
- Claval P. (2002), *La geografia culturale*, De Agostini, Novara.
- Cosgrove D. (1984), *Social Formation and Symbolic Landscape*, Beckerman, Kent (edizione italiana: *Realità sociali e paesaggio simbolico*, Ed. Unicopli, Milano 1990).
- Fontana F., Parmiggiani S. a cura di (2003), *Route 66*, Catalogo Skira, Milano.
- Garreau J. (1988), *The Nine Nation of North America*, Washington.
- Greil M. (1975), *Mystery Train. Images of America in rock'n'roll music*, Dutton, New York 1975 (edizione italiana: *Mystery Train. Visioni d'America nel rock*, Editori riuniti, Roma, 2000).
- Guthrie W. (1997), *Questa terra è la mia terra*, Marcos y Marcos, Milano.
- Kerouac J. (1959), *Sulla strada*, Mondadori, Milano.
- Nevins A., Commager S. (1942), *The Pocket History of The United States. The story of free people*, Pocket books, New York (edizione italiana: *Storia degli Stati Uniti*, Einaudi, Torino 1980).
- Sonderman J., a cura di (2011), *Route 66. Storia illustrata della Mother Road americana*, Anniversary Books.
- Steinbeck J. (1940), *Furore*, Bompiani, Milano.
- Sturani M.L. a cura di (2004), *La didattica della geografia*, Dell'Orso, Alessandria.
- Vallega A. (2003), *Geografia culturale: luoghi, spazi, simboli*, Utet, Torino.
- Zelinsky W. (1973), *The Cultural Geography of The United States*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

La scuola secondaria di secondo grado

23. Identità e vissuto territoriale: il contributo della geografia alla scoperta di sé

*di Tullia Ascari**

1. Introduzione

Questo progetto didattico nasce, non a caso, in un contesto insediativo particolare, quello della “città diffusa” prevalente in Brianza. Nel bacino di influenza del mio Istituto, in alta Brianza, tale tessuto insediativo tende a rarefarsi e a frammentarsi in nuclei di sempre minor peso demografico procedendo verso nord e man mano che la morfologia diventa più mossa e collinare. Tra i comuni afferenti a quest’area, in cui risiedono gli studenti, sono ben evidenziabili due livelli gerarchici: comuni compresi tra i 10.000 ed i 20.000 ab. come Carate o Besana, e quelli compresi tra 4000 e 10.000 come Triuggio, Briosco, Missaglia, e tanti altri.

In questi anni mi è accaduto frequentemente, spiegando concetti base della geografia urbana, come per l’appunto quelli di area metropolitana, regione-città, rete urbana, gerarchia urbana, città diffusa, di avvertire negli studenti un certo senso di deprivazione e marginalità, che si esprimeva sia nell’affermazione della limitata dotazione funzionale dei loro centri (“nel mio paese non c’è niente”) sia nel bisogno insoddisfatto di maggiore socializzazione, sia nella conseguente domanda di più intensi collegamenti e di autonomia nella mobilità. Ciò accadeva sia quando gli studenti erano sollecitati ad analizzare il proprio luogo di residenza sia quando erano invitati ad esprimersi a proposito di centri più grandi, visitati o conosciuti in esperienze di viaggio, o nelle frequenti puntate a Milano per motivi di svago; laddove proprio la duplice esperienza, del piccolo e del grande a confronto, offriva

* Docente di geografia presso l’Istituto di Istruzione Superiore “M.K. Gandhi” di Besana in Brianza.

loro spontanei, ma meditati spunti di riflessione sui pro e i contro delle diverse esperienze.

È stata proprio l'intuizione del forte nesso tra la dimensione territoriale ed urbana da una parte e la dimensione psicologica e sociale dall'altra a sollecitarmi un'indagine più approfondita sul tema, nell'ipotesi che una migliore e più ampia conoscenza del proprio contesto territoriale e delle sue risorse potesse indirettamente consolidare e rafforzare la percezione di sé.

È evidente che la competenza chiave di questo progetto didattico è l'osservazione: come azione primaria di conoscenza del territorio e del paesaggio e ineludibile premessa all'analisi e alla riflessione sugli stessi. È per questo motivo che insieme ad una prima classe di un Istituto di istruzione superiore di alcuni anni fa, abbiamo intitolato il progetto: "Alla scoperta del mio Comune: apriamo gli occhi su ciò che ci circonda".

2. Finalità, destinatari, obiettivi del progetto

La rilevanza psicologica del tema identitario nell'età evolutiva è fuori discussione; chiunque lavori con gli adolescenti sa che la formazione di una buona consapevolezza di sé è la condizione primaria per la costruzione di relazioni affettive e sociali sane ed equilibrate.

Le finalità educative del progetto sono quindi:

- il potenziamento dell'autonomia e delle proprie capacità di orientamento nello spazio noto e meno noto;
- il rafforzamento dell'autoconsapevolezza attraverso il miglioramento della percezione e della conoscenza del proprio contesto territoriale di vita;
- la valorizzazione della propria esperienza e delle proprie risorse individuali e di contesto;
- l'accresciuta disponibilità alla conoscenza ed al confronto di realtà territoriali e umane diverse, sulla base di criteri di analisi e comparazione solidi e condivisi;
- il recupero di senso e del senso di appartenenza ad un territorio ed a una storia;
- la comprensione della molteplicità e della complessità del territorio;
- la comprensione delle dinamiche verticali, delle relazioni uomo-ambiente, e di quelle orizzontali, tra territori e contesti diversi, a partire dalla scala locale e dalla dimensione del vicino;
- il superamento dei particolarismi e dei pregiudizi sull'altro, vicino o lontano.

2.1. *Destinatari*

I destinatari sono studenti del primo anno della scuola secondaria di secondo grado.

Il primo anno è il momento giusto per proporre il progetto, poiché il cambiamento di scuola e di contesto (nuovi spostamenti, nuovi amici, spesso un nuovo territorio da esplorare) corrispondono ad una fase, critica ed emozionante insieme, di allargamento di orizzonti. È un passaggio che i ragazzi sono spesso sia timorosi che ansiosi di sperimentare, e che infatti le scuole cercano di rendere sereno e stimolante attraverso le ben note iniziative di accoglienza ed inserimento. Se questo passaggio è particolarmente critico, i termini usati sono spesso riconducibili ad un'area semantica geografica: si parla allora di “spaesamento”, “disorientamento”, come a ribadire che la dimensione spaziale è cruciale nella costruzione dell'itinerario esistenziale. Ecco perché in questa fase può essere utile fornire strumenti per “ritrovarsi”, per individuare le proprie coordinate, proprio mentre ci sia affaccia al temibile ed affascinante “grande oltre”, ai contesti complessi dell'età post-adolescenziale ed adulta.

Vorrei inoltre condividere una riflessione che ho maturato leggendo il filosofo contemporaneo Galimberti che afferma: «Usi e costumi si contaminano e se “etica” vuol dire “costume” è possibile ipotizzare la fine delle nostre etiche fondate sulle nozioni di proprietà, territorio e confine per lasciar spazio ad un'etica che, dissolvendo recinti e certezze, va configurandosi come etica del viandante [...] il viandante con la sua etica può essere il punto di riferimento dei giovani d'oggi, se appena la storia accelera i processi di recente avviati, che sono nel segno della de-territorializzazione». (Galimberti, 2007, p.144). Queste parole mi servono a specificare che recuperare la dimensione spaziale dell'identità, nei giovani, non significa invitarli a rinchiudersi nella loro dimensione locale o a trincerarsi dietro confini escludenti, ma viceversa ri-conoscere e riflettere su ciò che è parzialmente noto come punto di partenza per il cambio di scala, per l'apertura all'altrove e alla differenza; e infine a ribadire che il territorio, o meglio i territori che si susseguono come scenari della vita, anche nella loro trasposizione virtuale, sono l'orizzonte imprescindibile di qualunque esperienza umana. Il viandante infatti, anche se supera i confini, anche se comunica istantaneamente con tutto il globo, si muove sul territorio, lo calca inevitabilmente con le sue orme; ed è particolarmente nell'età adolescenziale che, con questa concretezza e corporeità, si fanno direttamente i conti.

Non è un caso, credo, che gli studenti siano spesso motivati e coinvolti da questa ricerca, perché in fondo desiderano far propria una specifica dimensione territoriale e conferirle significato

I ragazzi hanno bisogno di luoghi per stare ed incontrarsi. Esprimono una forte esigenza di spazi riservati di aggregazione: desiderano avere centri, case, o anche più informalmente, piazze o marciapiedi, che rechino l'impronta di luoghi separati da quelli degli adulti e che possano essere gestiti autonomamente (Fabbrini e Melucci, 1992, p. 152).

2.2. Obiettivi formativi e di apprendimento

Coerentemente con le finalità esposte sopra, si possono formulare i seguenti obiettivi formativi, ovvero saper:

- acquisire criticamente le informazioni dal web;
- valutare secondo criteri condivisi (affidabilità, aggiornamento, coerenza, completezza ...) i siti fonte di informazione;
- confrontare e verificare le informazioni acquisite sul web con le altre fonti;
- individuare nuove fonti dirette di informazione;
- individuare gli osservatori privilegiati ed entrare in relazione con loro;
- selezionare le immagini del territorio;
- esprimere e narrare quanto osservato integrando la parola ed il linguaggio visivo;
- cogliere i luoghi ed i punti di vista significativi, producendo immagini e rappresentazioni grafiche e cartografiche originali;
- vedere l'evoluzione del territorio nel tempo attraverso le immagini del passato;
- mettere in relazione il vissuto immediato con il vissuto mediato;
- individuare gli aspetti problematici del territorio studiato, elaborando ipotesi ragionevoli di soluzione (*problem solving*).

Non meno importanti si dimostrano gli obiettivi di apprendimento specifici disciplinari, che idealmente dovrebbero già costituire dei prerequisiti:

- la capacità di interpretare ed usare correttamente la carta topografica e le immagini satellitari accessibili sul web, come base delle altre dimensioni dell'indagine e come termine di riferimento e confronto costante dell'osservazione diretta;
- la capacità di denotare ed interpretare correttamente l'immagine fotografica del territorio;
- la capacità di riconoscere e descrivere con il linguaggio appropriato i caratteri morfologici ed idrografici del territorio oggetto di studio;

- la capacità di descrivere ed interpretare con il linguaggio appropriato i caratteri demografici e culturali della popolazione residente;
- la capacità di individuare forma, dimensioni e funzioni degli insediamenti, descrivendoli ed interpretandoli con il linguaggio appropriato;
- la capacità di individuare le attività produttive e di servizio presenti sul territorio, classificandoli in base al settore produttivo e descrivendone correttamente entità, ruolo e funzione;
- la capacità di individuare e descrivere le reti di trasporto e comunicazione presenti sul territorio interessato, cogliendone la gerarchia e la funzionalità.

Da quanto esposto emerge quanto l'osservazione sia una competenza chiave: infatti in senso lato è molto più della funzione visiva potenziata dal ragionamento; è la premessa di qualunque analisi di discernimento, categorizzazione, comparazione, induzione, insomma di qualunque funzione cognitiva superiore.

Le facoltà percettive vengono rimesse in gioco senza ignorare la dimensione mediata e tecnologica ormai costante nelle nostre esistenze, anzi entrando con esse in relazione dialettica: osservare il paesaggio dalla propria finestra e poi ritrovarlo in un'immagine da satellite significa sommare le prospettive e potenziarle entrambe.

Pasquinelli D'Allegra (2011, p.71) spiega efficacemente come attraverso l'osservazione indiretta di fonti iconiche, cartografiche, statistiche si possa «procedere alla verifica dell'autenticità dei luoghi e alla riconoscibilità dei paesaggi descritti, alla riscoperta del *sense of place*, della memoria storica della territorialità di un popolo, acquisendo la consapevolezza della necessaria tutela dei beni ambientali e territoriali.»

3. Contenuti e tempi del progetto

Il progetto richiede agli alunni di condurre sia una ricerca sul campo autonoma, non eterodiretta, che una *webquest*¹ su specifici temi. Il compito fondamentale si articola come segue:

- 1) “Alla scoperta del mio Comune”: individua e descrivi le origini del nome, il sito, la morfologia e l'idrografia, l'evoluzione demografica, le vie di

¹ Webquest: attività di ricerca guidata ed orientata da precise consegne del docente, in cui gli allievi, individualmente od organizzati in gruppo, reperiscono informazioni in internet, su siti precedentemente validati dal docente stesso. Tali informazioni vengono selezionate, rielaborate ed organizzate autonomamente in funzione della realizzazione di prodotti originali

comunicazione, le strutture produttive e la vita economica, gli edifici di valore storico-artistico, i servizi e la qualità della vita, utilizzando la sitografia proposta.

- 2) Rielabora quindi le informazioni raccolte scrivendo un testo originale e raccontando alla classe:
 - a. Com'è e come cambia il territorio in cui vivo?
 - b. Quali risorse offre il mio Comune?
 - c. Cosa ho scoperto che non sapevo?
 - d. Quali sono i problemi del mio Comune e cosa si potrebbe fare per risolverli?

3.1. Fasi del progetto

La necessità di tali e tanti prerequisiti fa sì che il progetto vada proposto alla classe prima, nell'ultima fase dell'anno scolastico, quando si sono ormai svolte le unità di apprendimento relative alla cartografia, geomorfologia, demografia, geografia urbana e geografia economica. Un'ipotesi alternativa è quella di segmentare il progetto, facendo svolgere agli alunni la ricerca lungo tutto il corso dell'anno scolastico, suddividendola in più fasi operative, (orientativamente quattro o cinque):

1. rappresentazione cartografica, satellitare e descrizione della morfologia e dell'idrografia del territorio;
2. individuazione dei caratteri demografici e culturali del territorio e sua rappresentazione grafica;
3. individuazione dei caratteri storici ed urbanistici dell'insediamento e delle funzioni urbane e loro rappresentazione fotografica;
4. individuazione delle attività e settori produttivi e loro rappresentazione grafica /cartografica;
5. individuazione delle reti di trasporto e comunicazione e loro rappresentazione fotografica e cartografica.

Lo svolgimento del progetto in più fasi, distanziate l'una dall'altra nel tempo ma più strettamente correlate alle diverse unità didattiche o ai diversi moduli appena compiuti, offre il vantaggio non indifferente di consolidare le competenze e le conoscenze specifiche appena acquisite tramite attività di natura applicativa ed esperienziale. Ad esempio, l'apprendimento degli indi-

(un ipertesto, una guida, una presentazione...) oggetto della valutazione insieme al processo di cui sono l'esito.

catori demografici viene finalizzato alla comprensione della dinamica demografica del proprio comune, o lo studio dei processi migratori all'individuazione e alla stima della presenza straniera sul suo territorio.

Va segnalato che il progetto, concepito in un territorio a insediamento sparso e morfologicamente vario e mosso come quello dell'Alta Brianza, ricco di attività produttive diversificate, coperto da una rete di trasporti fitta anche se non troppo gerarchizzata, può essere opportunamente adattato a contesti urbani di dimensioni medie o anche metropolitani. In tali casi, essendo gli alunni chiamati a fare ricerca su una sola realtà comunale o sui suoi quartieri, la strategia migliore può essere quella di dividere la classe in gruppi che lavorino, con metodologia *cooperative learning*, sulle cinque dimensioni sopra elencate. Il lavoro della classe si presenterebbe, in questo caso, molto più complesso ma anche nettamente più stimolante, essendo tutti gli alunni "competenti" in quanto residenti, nel medesimo territorio.

Nel contesto brianzolo, invece, come già detto fortemente frammentato, l'assegnazione dei compiti è forzata dal dato oggettivo della residenza e della limitata mobilità intercomunale degli adolescenti; non è infrequente il caso di comuni (es. Casatenovo, più di 12.000 ab. dispersi su 7 frazioni) in cui ai ragazzi risulta problematico raggiungere un'altra frazione, distante diversi chilometri. In questa realtà, quindi, a differenza delle città medie e grandi, il lavoro va organizzato con grande elasticità, a geometrie variabili, a seconda della distribuzione degli alunni sul territorio: ci sarà chi lavorerà da solo, chi lavorerà in coppia, chi in gruppo; fatto che naturalmente pone non pochi problemi di natura valutativa, da risolvere con flessibilità come suggerito nell'ultimo paragrafo.

4. Metodologia didattica

Come si è detto e come si deduce dagli obiettivi evidenziati sopra, l'approccio didattico privilegiato in questo progetto è fortemente orientato alla dimensione applicativa, pragmatica ed esperienziale, ciò che viene definito in letteratura *learning by doing*.

Metodologia fondamentale è la *webquest*, che consiste nella ricerca guidata di informazioni in internet: gli studenti hanno assegnato un compito preciso, viene loro illustrata la procedura, viene fornita una sitografia sicura ed affidabile.

4.1. Il ruolo del docente

Come si configura il ruolo del docente in questo approccio?

- Orientamento e metodologia. Il docente fornisce un supporto metodologico e definisce l'obiettivo della ricerca (come si è detto: compito, procedura e risorse). Deve inoltre far capire agli alunni lo spirito della *webquest*, tra rigore e creatività, cioè necessità di affrontare i nuclei tematici e metodologici (usando le fonti ed i siti indicati) e possibilità di costruire una propria originale rappresentazione e narrazione del territorio sulla base delle informazioni raccolte. Esplicita sin dall'inizio i criteri valutativi e mostra la griglia.
- Monitoraggio. Il docente controlla l'evoluzione della ricerca degli alunni, verificando che sia conforme al compito ed alla procedura nella concezione e nella realizzazione pratica. Fornisce un costante feedback alla costruzione della ricerca.
- Stimolo. Il docente suggerisce specifici percorsi di approfondimento, fatto che richiede a sua volta la messa in campo di un'accurata conoscenza del territorio. Ad esempio, se il comune ha una popolazione con significativa presenza di persone con cittadinanza non italiana, può essere utile suggerire agli alunni la ricostruzione dei flussi e delle catene migratorie che hanno portato a tale presenza; se sono presenti sul territorio degli impianti manifatturieri abbandonati, può suggerire di investigare sugli processi di delocalizzazione all'origine;
- Valutazione. Il docente attribuisce una valutazione specifica sui diversi aspetti del progetto (vedi parte terza) e condivide con la classe e i singoli alunni tale valutazione, ascoltando per tutta la durata del progetto la narrazione del suo farsi. I prodotti finali, in qualunque forma (generalmente una presentazione in Power point) non sono l'unico oggetto di valutazione: lo è l'intero processo.

4.2. Il ruolo degli studenti

Agli studenti è richiesto sia di rispondere alle consegne della *webquest* in modo coerente, sia di costruire autonomamente una propria rappresentazione/narrazione del territorio.

In ognuna delle cinque fasi definite sopra, il lavoro degli studenti si divide generalmente in due momenti. Il primo è la raccolta di dati informazioni e di sistematizzazione degli stessi; il secondo è la loro rappresentazione ed esposizione. In entrambi, il discente esercita un forte protagonismo, prende iniziative e decisioni autonome, risolve problemi. Ad esempio, la conoscenza

della situazione demografica e sociale del Comune può arrestarsi ai semplici dati disponibili sul sito Istat o essere approfondita con un'intervista ad osservatori privilegiati e specialisti, come il funzionario dell'Ufficio Anagrafe, l'Assessore ai servizi sociali, il proprio medico di base. Anche il fenomeno della microcriminalità, che molto preoccupa i ragazzi, è stato frequente oggetto di approfondimenti, sia con studio sistematico dei mezzi di informazione locali, dai quali sono stati desunti tabelle di dati e loro rappresentazione grafica, sia con interviste alla Polizia locale o alle forze dell'ordine.

Le possibilità di approfondimento in questo tipo di ricerca sono talmente varie ed eterogenee che a volte è stato necessario richiamare i ragazzi allo svolgimento dei punti fondamentali assegnati e dare scadenze inflessibili, pena la perdita di visione d'insieme e il mancato rispetto della consegna generale.

Nella fase di rappresentazione e narrazione del territorio gli strumenti sono ovviamente: la parola, l'immagine fotografica, la carta. Su ognuno di questi vorrei fare alcune brevi osservazioni:

La parola: gli studenti elaborano, per scritto od oralmente, testi descrittivi e narrativi. In questo progetto ritrovano generalmente un gusto fortissimo della narrazione orale, sia che debbano riportare le prime impressioni del nonno immigrato in paese cinquanta anni prima, sia che debbano descrivere l'angolo di paesaggio che ritengono di maggior integrità e valore estetico.

L'immagine: la fotografia digitale ha trasformato tutti in fotografi, e contemporaneamente ha dato l'illusione che tutto meriti di essere osservato con la stessa attenzione ed immortalato. Per gli adolescenti, e non solo, l'immediatezza della comunicazione fotografica è estremamente gratificante. Dare loro degli oggetti precisi da investigare significa educare la loro visione alla selettività, insegnare "l'occhio critico" di chi discerne ciò che ha davvero significatività in relazione ad un discorso e ad un'ipotesi.

La carta: di tutti gli strumenti espressivi, questa è ovviamente il più specialistico e lontano dalla normalità. Tuttavia, in questo progetto, la rappresentazione cartografica è fondamentale: viene infatti chiesto agli studenti di cartografare, il più spesso possibile, la distribuzione dei fenomeni che osservano sul territorio, usando *Google maps* o *Openstreet map*, o comunque cercando in rete le carte già reperibili.

La competenza fondamentale da raggiungere, come già detto negli obiettivi, è l'integrazione dei diversi linguaggi, collegando l'intelligenza spaziale, la prima messa in campo dalla facoltà dell'osservazione, a quella logico-linguistica.

4.3. Nessi interdisciplinari

Un progetto come “apriamo gli occhi” è per sua natura interdisciplinare e può essere l’occasione per costruire collegialmente una UDA. Gli agganci più logici sono a:

- scienze della terra: geologia, morfologia, idrografia del territorio studiato;
- diritto: valore e funzioni degli EE.LL.²;
- economia: attività produttive presenti sul territorio e loro organizzazione aziendale;
- storia: storia del territorio, evoluzione dei nuclei urbani, evoluzione demografica, storia dell’arte;
- italiano: studio della cultura locale; testo descrittivo e testo narrativo; intervista, reportage, articolo di giornale ed altre forme di narrazione diretta ed indiretta.

5. Valutazione e conclusioni

Per la valutazione del progetto ho adottato la seguente rubrica valutativa, che, come si può osservare, prende in considerazione sia gli obiettivi formativi che quelli di apprendimento disciplinare declinati nel secondo paragrafo. Naturalmente avrei potuto scegliere di mettere in atto una valutazione assai più analitica degli elementi fisici ed antropici, dando più rilievo cioè alla quantità ed alla varietà delle informazioni raccolte; mi è parso viceversa più importante valorizzare le competenze acquisite in termini di “imparare ad imparare”, di *critical thinking*, di *problem solving*.

La rubrica è stata inoltre integrata da alcuni semplici quesiti miranti ad incoraggiare l’autovalutazione, come “Che cosa hai apprezzato di questa ricerca? Quali aspetti si potevano approfondire? Cosa consiglieresti ad un tuo compagno con un compito analogo?”

Tabella 1 – Rubrica valutativa

LIVELLI	Insuff.	Sufficiente	Buono	Ottimo
OBIETTIVI	Carente /assente	Presente nella sostanza	frequente	sistematico

² EE.LL.: abbreviazione per Enti Locali. Un ente locale è un ente pubblico di governo locale la cui competenza è limitata entro un determinato ambito territoriale (ad esempio il comune, la città metropolitana, la comunità montana).

uso selettivo e ragionato delle fonti				
Individuazione critica degli elementi fisici fondamentali				
Individuazione critica degli elementi antropici fondamentali				
Uso ragionato e selettivo dell'immagine fotografica				
Uso ragionato e selettivo della rappresentazione cartografica				
Narrazione /esposizione chiara ed efficace ed originale del vissuto territoriale proprio e della propria comunità				
Individuazione di problemi ed opportunità				
Soluzione di problemi e proposte operative				

La valutazione deve inoltre tener conto, come già si diceva, dei vincoli connessi alla residenza degli alunni, che costringono alcuni a lavorare da soli ed altri in gruppo; il problema può essere aggirato integrando alla rubrica griglie valutative usate nel *cooperative learning*, in cui si tiene conto della divisione dei ruoli, dell'interdipendenza interna al gruppo e dell'efficacia organizzativa.

Vorrei concludere con la riflessione che le esperienze didattiche più originali e creative sono quelle che si ricorderanno meglio, sia da parte degli studenti che da parte del docente: i primi perché avranno imparato divertendosi, il secondo perché si sarà divertito applicando nuove metodologie che non siano la classica lezione frontale, magari anche apprendendo dai discenti trasformati, negli esiti migliori, in specialisti del proprio territorio.

Riferimenti bibliografici

- De Vecchis G. (2011), *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, Utet-De Agostini, Novara.
- Fabbrini A. e Melucci A. (1992), *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano.
- Galimberti U. (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.
- Marmocchi P., Dall'Aglio C., Zannini M., (2004) *Educare le life skills*, Erickson, Trento.

24. Ricominciamo da zero: un sito di promozione turistica al servizio del territorio

*di Alfio Sironi**

1. Presentazione e contestualizzazione del percorso didattico

In occasione della pubblicazione da parte di Regione Lombardia di bandi di concorso legati ad EXPO 2015¹ e destinati agli istituti scolastici, all'interno dell'I.T.S. "F. Viganò" di Merate è nata l'idea di creare una mappatura delle aziende agricole e di altre attività legate al settore primario della provincia di Lecco, con particolare attenzione a coloro che prediligono produzioni e attività rispettose dell'ambiente e proposte direttamente ai consumatori. Lo scopo ultimo era quello di portare gli studenti a conoscere il territorio e comprendere concretamente come il concetto di "km zero" possa garantire nei fatti prodotti alimentari di alta qualità, rispetto per l'ambiente, buone relazioni di scambio fra produttori e consumatori, abbattendo i costi ambientali ed economici di produzione. Il progetto, coordinato dalla prof.ssa Alba Folcio (docente di geografia), ha coinvolto 500 studenti guidati da più di 20 insegnanti, degli indirizzi Turistico, Relazioni Internazionali e Marketing, Grafica e Comunicazione, Informatica e Telecomunicazioni, divenendo uno dei progetti caratterizzanti l'Istituto e la sua proposta formativa.

Il primo passo è consistito nella localizzazione, mappatura e descrizione delle attività presenti sul territorio. Questa prima fase è stata curata dagli studenti del triennio dell'indirizzo turistico: tramite gli strumenti a disposizione (video e fotocamere, cellulari, gps, ec), sono state documentate le specificità di diverse realtà economiche, con interviste agli imprenditori e descrizioni delle singole aziende. I contatti con imprese sempre nuove sono stati resi

* Docente di Geografia (Classe A021) presso IIS "Ezio Vanoni" di Vimercate (MB).

¹ <http://www.progettoscuola.expo2015.org/progetto-scuola/il-progetto>

possibili anche grazie allo sviluppo di rapporti con altri attori territoriali interessati al progetto: Pro Loco, Comuni, Associazioni di categoria, Associazioni culturali.

Dopo aver mappato e censito oltre cinquanta realtà del comprensorio meratese, gli allievi dell'indirizzo Grafica e Comunicazione si sono occupati dello studio e della realizzazione del sito e della rielaborazione del materiale video-fotografico. Gli studenti dell'indirizzo Relazioni Internazionali e Marketing si sono adoperati per le traduzioni in inglese, francese, spagnolo e tedesco dei principali contenuti del sito. Ancora gli studenti dell'indirizzo Turistico, in una seconda fase, hanno lavorato, dentro e fuori la classe, alla costruzione e descrizioni di possibili itinerari turistici che mettessero in relazione tra loro le eccellenze – imprenditoriali, culturali, naturalistiche - della provincia.

Il risultato è un sito articolato² che oggi accoglie le schede e le immagini di più di cinquanta aziende, di luoghi di valore naturalistico e culturale, oltre ad itinerari e racconti. Si tratta di un punto di partenza per l'Istituto, nell'ottica di una sempre maggiore richiesta di alternanza con attività lavorative³; il progetto è oggi una sorta di laboratorio permanente e proseguirà nel tempo ampliando il numero di realtà e luoghi censiti e descritti, attraverso un lavoro di promozione per mezzo di serate divulgative, escursioni, itinerari e altri eventi che possono rientrare a pieno titolo nel monte ore valido ai fini della formazione pratica.

Per ragioni di sintesi, in queste pagine ci occuperemo unicamente della fase iniziale del progetto, realizzata dagli studenti del triennio turistico durante le ore di geografia e nelle attività di ricognizione sul territorio.

1.1. Finalità

- Promuovere la conoscenza del territorio, delle sue caratteristiche naturali, antropiche e delle principali realtà imprenditoriali della filiera agroalimentare.
- Promuovere la conoscenza del settore primario, con particolare riferimento alle sue forme più innovative e attente alla sostenibilità ambientale.

² <http://www.ricominciamodazero.eu>

³ L'alternanza scuola-lavoro viene istituita con la Legge n.53 del 28 marzo 2003 e il Decreto Legislativo 77/2005. Successivamente confermata e ampliata dalla Legge 107 del 13 luglio 2015.

- Sviluppare professionalità nel campo turistico in grado di confrontarsi consapevolmente con le sfide del settore in ogni anello della filiera turistica: raccolta ed elaborazione delle informazioni; restituzione delle informazioni mediante le nuove tecnologie; capacità di relazionarsi con enti e istituzioni al di fuori del contesto scolastico; capacità di progettare e organizzare campagne di marketing ed eventi.

1.2. Prerequisiti

- Conoscere i principali strumenti di indagine della geografia.
- Conoscere le caratteristiche principali del settore primario.
- Conoscere i principali cambiamenti subiti dal paesaggio della Brianza dal 1800 ad oggi.

1.3. Competenze trasversali

- Agire autonomamente e responsabilmente per raggiungere obiettivi prefissati.
- Collaborare in modo proattivo con i propri pari e le figure di riferimento.
- Accertare e spiegare relazioni e collegamenti.
- Comunicare efficacemente attraverso diversi strumenti e modalità.
- Relazionarsi in modo professionale con gli operatori istituzionali e economici del territorio.

1.4 Competenze disciplinari

- Localizzare e elaborare digitalmente le informazioni geografiche.
- Sviluppare lo spirito di osservazione e la capacità di analizzare e descrivere il paesaggio, le sue componenti, le loro relazioni;
- Reperire informazioni mediante sopralluoghi e interviste e rielaborarle criticamente in forma scritta e attraverso strumenti multimediali;
- Progettare e costruire la comunicazione all'interno di un piano di marketing turistico.

1.5. Obiettivi di apprendimento

Conoscenze

- Conoscere il territorio oggetto di ricerca.
- Conoscere l'utilizzo basilare di un sistema GPS e dell'applicativo Google Maps.
- Conoscere le imprese del territorio e le loro caratteristiche principali.
- Conoscere i principi della eco-sostenibilità applicata alle imprese.
- Conoscere i principali strumenti del marketing turistico.

Abilità

- Utilizzare un sistema GPS e Google Maps per costruire mappe interattive.
- Osservare e descrivere il paesaggio usando categorie concettuali e linguaggio propri della geografia.
- Cogliere le relazioni tra i fenomeni umani e quelli naturali e il loro cambiamento nello spazio e nel tempo.
- Compilare puntualmente schede descrittive delle caratteristiche aziendali e riconoscere gli aspetti da valorizzare.
- Condurre interviste.
- Utilizzare le competenze linguistiche e digitali per comunicare le informazioni raccolte.

2. Contenuti e modalità didattiche

2.1. Preparazione della didattica

1) Valutazione dei prerequisiti attraverso una verifica diagnostica

Per valutare i prerequisiti sono state effettuate:

- una prova semi strutturata per determinare il livello di acquisizione delle conoscenze di base utili ad operare con consapevolezza;
- un'escursione sul territorio finalizzata a produrre in autonomia una prima descrizione aziendale su cui riflettere criticamente in seguito in classe.

2) Materiali e strumenti

Strumenti: libro di testo, videocamere digitali, telefoni cellulari, GPS, personal computer, connessione web.

3) Metodologia di insegnamento

La metodologia di insegnamento è stata fondata su una combinazione di tecniche miranti a realizzare una didattica attiva ed inclusiva, tesa alla costruzione di competenze reali. Nella prima fase in particolare è stata utilizzata la forma delle “lezione dialogata” per riflettere criticamente insieme sulle prime esperienze svolte dai gruppi sul territorio. In seguito, ogni studente è stato attivamente coinvolto nella costruzione delle proprie conoscenze, nel lavoro di gruppo e così nelle successive visite aziendali e nel lavoro di rielaborazione che è avvenuto in classe o nel laboratorio di informatica.

L'insegnante in questa fase deve essere attento a formare squadre di lavoro in cui gli studenti abbiano competenze di base e talenti diversificati, di modo da creare situazioni di lavoro omogenee tra loro e rendere il contributo di ognuno necessario alla realizzazione del prodotto finale.

4) Monitoraggio e valutazione formativa in itinere

È stata svolta, con cadenza regolare, una valutazione formativa durante i momenti di rielaborazione del materiale raccolto.

2.2. Tempi e attività divisa in fasi

1) Tempi

Il progetto si è svolto nella seconda parte dell'anno scolastico, per il futuro si intende trasformarlo in un laboratorio permanente destinandogli uno spazio dedicato all'interno del monte ore delle diverse materie coinvolte.

2) Fasi

A. Valutazione dei prerequisiti.

Per verificare i prerequisiti, oltre ad una prova semistrutturata volta ad accertare la padronanza delle principali conoscenze utili, si è chiesto agli studenti - divisi in piccolo gruppo secondo le indicazioni dell'insegnante - di realizzare in autonomia la descrizione di una realtà aziendale del territorio.

B. Presentazione del progetto.

All'inizio del percorso l'insegnante ha stimolato il gruppo classe per provare a tracciare insieme un identikit del territorio in cui gli alunni abitano, soffermandosi sulle sue caratteristiche naturali, sulle caratteristiche degli spazi urbani, sulle attività economiche prevalenti, sulle emergenze naturali e artistiche. Un richiamo si è reso opportuno anche in merito alle principali forme e caratteristiche del settore primario italiano, tema comunque già affrontato in classe in precedenza. Il docente ha successivamente presentato il

progetto di mappatura e descrizione delle aziende e, dividendo la classe a piccoli gruppi, composti nel modo più eterogeneo possibile, ha consegnato un compito per la settimana successiva: la descrizione di un'azienda agricola del territorio mediante un testo scritto, delle foto o video e un'intervista all'imprenditore.

C. Elaborazione di un metodo comune da sperimentare e condividere.

Gli studenti dopo aver realizzato la prima esperienza di descrizione aziendale, a turno, in classe, hanno presentato il loro lavoro al docente e ai compagni, esplicitando le modalità con cui era stato affrontato in assenza di particolari direttive dell'insegnante. Durante il racconto delle esperienze e l'illustrazione del materiale raccolto la classe è stata chiamata a sottolineare gli aspetti positivi del lavoro svolto dai compagni e quelli che sarebbero potuti essere migliorati. Guidato dal docente e sulla base delle note emerse, il gruppo classe ha definito infine una nuova procedura operativa generale e condivisa a cui riferirsi nelle successive esperienze dirette.

Nell'accompagnare questo processo l'insegnante deve ricordare agli studenti come, per la geografia, "localizzare" un fenomeno non significhi soltanto individuare la sua posizione nello spazio euclideo. Questo tipo di misurazione potrà attagliarsi alla localizzazione di alcuni fenomeni, ad esempio quelli fisici, ma non sempre si addice alla rilevazione di fenomeni antropici, ad esempio quelli culturali o economici. Per questi ultimi si dovrà preferibilmente ricorrere ad altre categorie concettuali: a un concetto di centralità legato ad esempio alla presenza o assenza di flussi, al concetto di distanza-tempo o distanza-costi, alla percezione soggettiva di un dato luogo. Localizzare in tal senso significa quindi collegare tra loro fenomeni diversi dando al concetto di spazio e di distanza significati diversi e portando ad osservare i fenomeni entro una rete di relazioni e non come singoli elementi isolati dal contesto.

D. Lavoro sul campo.

Una volta definite insieme le principali indicazioni metodologiche, ogni gruppo ha avuto copia del modello di scheda per la descrizione aziendale e del canovaccio di domande alle quali rifarsi durante le interviste in azienda. Gli studenti sempre divisi in piccoli gruppi hanno così potuto procedere alla visita e descrizione di nuove realtà aziendali.

Le informazioni basilari che gli alunni devono ottenere in questa fase dai loro lavori (ed inserite come richieste nella scheda di descrizione aziendale) sono in particolare la localizzazione dell'azienda, non solo, mediante il gps, in termini cartografici, ma descrivendo la sua relazione con il contesto. In questo modo gli studenti sono stati condotti ad analizzare in modo sempre più efficace le relazioni dell'azienda con il paesaggio circostante e l'influenza

di quest'ultimo sull'identità e le produzioni aziendali. In secondo luogo, l'azienda deve essere presentata a partire dalla narrazione del prodotto e delle persone che lo producono, valorizzando gli aspetti di qualità in termini etici, ecologici, economici che connotano le singole imprese. Il progetto, infatti, ha la finalità di far conoscere agli studenti, e tramite gli studenti alle famiglie e al territorio, soprattutto quelle realtà che promuovono forme di agricoltura, allevamento e trasformazione responsabili.

E. Rielaborazione del materiale raccolto.

Nel prosieguo del progetto, a cadenza regolare, nel laboratorio di informatica, il docente ha dato spazio ai gruppi di lavoro per realizzare i testi e il materiale multimediale, successivamente destinato agli studenti dell'indirizzo Grafica e Comunicazione per l'editing finale e la pubblicazione sul sito internet citato in precedenza e su cui è possibile visionare gli elaborati.

In questa fase il docente ha svolto un ruolo di tutoraggio, affiancando gli alunni nell'impostazione del lavoro che in seguito hanno svolto autonomamente. L'insegnante ha stimolato in continuazione la ricerca di aspetti positivi da potenziare e di aspetti negativi da correggere o migliorare, lasciando agli studenti il compito di individuarli e modificarli.

Nell'apprendimento cooperativo il ruolo del docente è, infatti, di supervisione e finalizzato al buon funzionamento interno dei gruppi, all'interno dei quali ogni studente deve portare il suo concreto contributo. Attraverso tale supervisione il docente annota sistematicamente quanto accade e conserva fondamentali informazioni per giungere a una valutazione conclusiva del modo di operare dei singoli studenti. Questa fase di rielaborazione e valutazione, a cadenza regolare, fornisce al docente e agli studenti le occasioni per modificare e migliorare alcuni aspetti operativi del loro lavoro, in un continuo processo circolare. Se le condizioni precedenti si verificano, ogni settimana i materiali raccolti e la rielaborazione delle informazioni da parte degli studenti dovrebbero essere di qualità crescente.

3. Risultati e valutazione delle competenze

3.1. Verifica finale e criteri e modalità per la valutazione del raggiungimento degli obiettivi (formativi e sommativi)

Le conoscenze finali sono state verificate mediante colloqui orali con gli studenti.

Mentre per l'aspetto formativo lo sviluppo di competenze trasversali è stato analizzato in itinere facendo riferimento a quanto annotato durante le

ore di laboratorio e reso esplicito attraverso un giudizio redatto dal docente. La valutazione ha tenuto conto in particolare delle abilità sociali espresse dai singoli alunni: capacità di autocontrollo, capacità di comunicare, capacità di collaborare, grado di creatività, capacità di rispettare regole e obiettivi prefissati, capacità di adeguarsi a contesti diversi.

Per l'accertamento delle competenze disciplinari si provvederà a una valutazione sommativa in riferimento al materiale prodotto dai singoli gruppi, con particolare riferimento ai seguenti aspetti: la capacità di ricercare e selezionare informazioni rispetto agli obiettivi dati; la capacità di elaborare le informazioni raccolte in modo creativo rispetto all'obiettivo da realizzare; la capacità di strutturare testi descrittivi e interviste rispettando le consegne date in modo organizzato, originale ed efficace rispetto all'obiettivo; capacità di interagire in modo collaborativo del gruppo; qualità dell'esposizione finale.

Ognuno degli indicatori sopraelencato verrà inserito in una griglia di valutazione e apprezzato attraverso un giudizio: ad esempio, insufficiente, sufficiente, discreto, buono, ottimo.

Riferimenti bibliografici

- Provincia di Lecco – Settore Attività Economiche – Servizio Agricoltura (2003), *Rapporto sull'agricoltura in provincia di Lecco*.
- Provincia di Lecco - Settore Attività Economiche – Servizio Agricoltura (2009), *Vendita diretta dei prodotti agricoli*.
- Shiva V. (2015), *Chi nutrirà il mondo? Manifesto per il cibo del terzo millennio*, Feltrinelli, Milano.
- Sturani M.L., a cura di (2004), *La didattica della geografia*, Edizioni Dell'Orso, Alessandria.

25. Una geografia dei beni comuni per educare al territorio

di Cristina Marchioro e Laura Sinagra Brisca***

Sperimentare, osservare ed interrogare la realtà che ci circonda, individuare nuove prospettive di analisi e rappresentazione sono obiettivi di primaria importanza nello sviluppo delle competenze geografiche. Tali obiettivi possono essere raggiunti solo immaginando una didattica della geografia che abbini alle lezioni frontali più tradizionali, le attività laboratoriali svolte in classe e sul territorio. Il progetto didattico¹ presentato in questa sede ha inteso proporre a quattro classi di Istituti Scolastici Superiori di secondo grado del comune di Chieri (TO) riflessioni e pratiche volte alla scoperta, al riconoscimento e alla valorizzazione del territorio e del paesaggio come beni comuni, allo scopo di formare cittadini consapevoli e responsabili dei rispettivi luoghi del quotidiano.

L'adozione di una prospettiva di analisi geografica ha permesso alle classi coinvolte di sperimentare l'importanza del legame esistente tra il territorio - inteso come bene comune - e la comunità che lo vive, un legame affrontato

* Docente di Geografia (Classe A021), presso l'Istituto Superiore "Giovanni Giolitti" di Torino.

** Funzionario pubblica amministrazione Comune di Chieri (Torino).

¹ Il percorso didattico presentato in questa sede fa riferimento al progetto realizzato nell'a.s. 2015-2016 con i contributi della Fondazione CRT dal titolo "Una geografia dei beni comuni per educare al territorio". Il progetto è stato realizzato da AIIG sezione Piemonte ed ha beneficiato del partenariato del Comune di Chieri. Sono stati coinvolti nell'iniziativa quattro classi di due Istituti superiori di Chieri, il Liceo "A. Monti" e l'Istituto Tecnico Superiore "B. Vittone". Il partenariato del Comune di Chieri ci ha consentito di attivare collaborazioni tra le istituzioni scolastiche, gli enti territoriali e associazioni al fine di diffondere le conoscenze e le buone pratiche relative alla cura dei luoghi, emerse durante lo svolgimento del progetto con le classi, favorendo in questo modo lo sviluppo sociale e relazionale del territorio chierese.

da una pluralità di angolazioni (sociale, economico, culturale, ecologico, giuridico...). In questo senso l'esperienza vissuta ha permesso di educare gli studenti alla lettura della complessità del reale e alla comprensione e sperimentazione del ruolo di ciascuno nella cura dello spazio vissuto.

Le tematiche proposte si inseriscono quindi nel più ampio e variegato panorama relativo allo sviluppo delle competenze di cittadinanza. Infatti, le conoscenze teorico/pratiche fornite alle classi si ritengono fondamentali per lo sviluppo di competenze utili al riconoscimento dei beni comuni del territorio e ad una loro valorizzazione e rappresentazione in forma cartografica. La cura dei luoghi e la capacità di saper narrare in forma verbale e simbolica lo spazio vissuto, metterne in evidenza le relazioni territoriali che lo caratterizzano sono elementi importanti nella costruzione di una cittadinanza attiva – competenza trasversale alle diverse discipline ed obiettivo primario di ogni curriculum scolastico.

Inoltre, la prospettiva adottata consente di stimolare una riflessione sulle diverse culture, visioni ed usi dello spazio che si incontrano e confrontano nei luoghi individuati, contribuendo così a costruire una maggiore consapevolezza ed apertura nei confronti delle diversità culturali presenti nel territorio e nelle classi.

Non ultimo, le tematiche della sostenibilità e dello sviluppo sostenibile possono trovare possibilità di applicazione concreta nel percorso proposto. La riflessione più ampia relativa al territorio e al paesaggio come beni comuni interroga gli studenti e li responsabilizza al governo condiviso, all'uso e alla cura dei luoghi del quotidiano che vivono ed abitano nell'ottica dello sviluppo sostenibile.

1. Il territorio e il paesaggio: beni comuni co-progettati e co-gestiti

Quale relazione vi è tra il concetto di beni comuni² e quelli geografici di territorio e paesaggio? «Il territorio è in relazione (identitaria, espressiva, co-evolutiva, correlazionale ecc.) con una comunità consapevole del luogo in cui abita e che quindi se ne prende cura («il luogo appartiene a chi se ne prende cura»). La comunità incarna la «coscienza del luogo», ossia la consapevolezza del valore patrimoniale dei beni comuni territoriali in quanto elementi essenziali per la riproduzione della vita individuale e collettiva, biologica e culturale e in quanto tale è garanzia di autosostenibilità del territorio»

² Per un maggiore approfondimento del tema si rimanda alle pubblicazioni in merito di E. Ostrom, S. Rodotà, U. Mattei.

(Bonesio, 2012 p. 60). Il territorio e il paesaggio sono costrutti sociali, culturali, ecologici e relazionali, emblema di una comunità che in essi si indentifica e che ne assume la piena responsabilità; in quest'ottica possono dirsi «bene comune», frutto della costruzione collettiva e del riconoscimento in questi di una comunità consapevole. Ma il territorio e il paesaggio sono da considerarsi anche «beni comuni», in quanto depositari del patrimonio di risorse materiali e immateriali in essi racchiuso (suolo, acqua, biodiversità, culture, territorializzazioni, senso del luogo ecc.). Tale aspetto sposta necessariamente la riflessione sulle problematiche legate all'uso, alla gestione e al governo condiviso di questi beni in un'ottica di sviluppo sostenibile e di sostenibilità inter e intragenerazionale. Inoltre il loro governo condiviso comporta l'adozione di una prospettiva d'analisi transcalare, dal locale al globale. Come scrive Mattei nel suo *Manifesto* «il comune non è solo un oggetto (un corso d'acqua, una foresta, un ghiacciaio), ma è anche una categoria dell'essere, del rispetto, dell'inclusione, della qualità. È una categoria relazionale fatta di rapporti tra individui, comunità, contesti e ambienti» (Mattei, 2011, p. 62).

Il progetto didattico in questione ha voluto mettere in atto e sperimentare la proficua sinergia tra diverse istituzioni del territorio su questa tematica: l'Amministrazione del Comune di Chieri, gli enti di formazione (scuole secondarie di secondo grado e Università degli studi di Torino) e l'associazione AIIG sezione Piemonte. Tale sinergia – esempio concreto di gestione e governo condiviso del territorio – è stata possibile grazie all'individuazione di punti di contatto con le iniziative portate avanti dall'ente pubblico. Infatti la Città di Chieri è, sin da fine 2014, terreno di sperimentazione del “Regolamento comunale per la partecipazione nella cura e nel governo condiviso dei beni comuni” approvato dall'Amministrazione³ che, richiamando il principio di sussidiarietà orizzontale, prevede la gestione condivisa dei beni comuni con le comunità locali, quale funzione istituzionale dell'Ente. Questo strumento amministrativo è stato inizialmente predisposto dalla Città di Bologna in collaborazione con Labsus - laboratorio per la sussidiarietà⁴.

La definizione dei beni comuni che si evince dal Regolamento comunale succitato, riprende la definizione della cosiddetta Commissione Rodotà⁵ che definisce come segue tali beni:

³ Con deliberazione del Consiglio Comunale n. 105 del 24 novembre 2014 in coerenza con l'art. 118 ultimo comma della Costituzione della Repubblica Italiana.

⁴ Per maggiori informazioni si veda <http://www.labsus.org/>

⁵ La Commissione Rodotà – che prende il nome dal suo Presidente, il prof. Stefano Rodotà – ha elaborato uno schema di legge delega per la modifica delle norme del codice in materia di beni pubblici (artt. 822-830 c.c.), partendo da un'articolata riflessione sul tema del governo democratico dell'economia, del necessario riordino nella gestione della proprietà pubblica,

I beni, materiali, immateriali e digitali che la collettività, anche attraverso procedure partecipative, riconosce essere funzionali all'esercizio dei diritti fondamentali della persona, al benessere individuale e collettivo, e all'interesse delle generazioni future⁶.

La definizione di beni comuni ripresa nel Regolamento citato non può non evocare la più nota riflessione inerente il paradigma della sostenibilità e dello sviluppo sostenibile soprattutto nella sua accezione inter e intra-generazionale, incentivando l'attivazione concreta delle collettività nella cura e nel governo dei beni comuni. Il regolamento riconosce infatti il ruolo fondamentale della comunità di territorio nella trasformazione, rigenerazione, gestione e cura di un bene o di un territorio e la responsabilizza in tal senso introducendo l'innovativo strumento di partecipazione definito *Patto di Condivisione*⁷.

A tal proposito il progetto didattico svolto ha inteso coinvolgere attivamente le nuove generazioni nell' "immaginare – progettare – gestire" i beni (materiali, immateriali e digitali) del territorio, prospettando una possibile futura attivazione di *patti di condivisione* con l'ente pubblico.

La consapevolezza del legame di senso, materiale e immateriale, tra la comunità e il territorio non è innata e soprattutto non è immediata. La geografia in quanto educazione al territorio, alla sua osservazione, lettura e comprensione, ha il compito di educare le nuove generazioni al riconoscimento, valorizzazione e narrazione di tale legame. Il progetto didattico in questione fornisce un possibile spunto di lavoro.

all'insegna di una riconsiderazione della dicotomia pubblico-privato (Mattei, Reviglio e Rodotà, 2007). In particolare, i giuristi redattori dei quesiti sono stati, oltre allo stesso Rodotà, Ugo Mattei (che della Commissione fu Vicepresidente) Gaetano Azzariti, Gianni Ferrara, Alberto Lucarelli e Luca Nivarra

⁶ Da "Regolamento comunale per la partecipazione nel governo e nella cura condivisa dei beni comuni".

⁷ Questa è una innovativa forma pattizia di partecipazione destinata ad attivare e rendere fattibile amministrativamente una pratica destituita di ritorno della delega in mano ai cittadini che intendono attivamente prendersi cura e co-gestire un bene o un luogo che individuano come comune.

2. I quattro assi di azione del progetto didattico

Il progetto didattico, presentato alle classi di due Istituti superiori di Chieri, ha preso avvio dalla definizione di quattro assi di azione, fondamentali per la costruzione delle singole attività laboratoriali proposte, volte al raggiungimento delle competenze accennate nel paragrafo introduttivo.

Il progetto didattico ha inteso:

1. Promuovere la costruzione di una conoscenza condivisa del territorio chierese, attraverso il riconoscimento dei suoi elementi costitutivi e dei suoi valori, materiali, immateriali e simbolici, opportunamente rappresentati nella mappatura condivisa del patrimonio territoriale.
2. Promuovere l'integrazione sociale e la coesione di diverse culture attraverso la costruzione collettiva di rappresentazioni territoriali condivise. Il confronto tra le diverse visioni (culture, rappresentazioni, vissuti e memorie) di un medesimo territorio consente di sperimentare i luoghi in quanto mediatori di incontro.
3. Parallelamente, la consapevolezza del luogo in cui si vive è condizione fondamentale per lo sviluppo dell'identità territoriale di ciascuno.
4. Promuovere la riscoperta del legame con i luoghi e i beni comuni del proprio territorio per favorire la crescita personale e lo sviluppo di una cittadinanza attiva in grado di stimolare nuove progettualità emergenti da parte di studenti e altri attori del territorio.
5. Sperimentare l'utilizzo di software open-source (Arcgis online – Applicazioni di crowdmapping – GoogleMaps - Mymaps) per cartografare i beni comuni del territorio chierese, con ciò fornendo competenze tecniche utili ad arricchire i profili professionali di studenti.

2.1. Attività e metodologie proposte

Il modulo proposto alle classi si compone di quattro incontri di due ore ciascuno più un incontro di *follow up*⁸ aperto alle famiglie e ai rappresentanti delle istituzioni, degli enti e delle associazioni del territorio chierese, nel quale presentare i risultati della mappatura dei beni comuni svolti dagli studenti.

⁸ Beneficiando del partenariato del Comune di Chieri, si intende presentare il lavoro svolto nel laboratorio in occasione dell'evento Off di AREA Festival Internazionale dei Beni Comuni. Alcuni studenti delle classi coinvolte parteciperanno all'iniziativa per raccontare quanto svolto in classe e presentare il loro punto di vista in merito ai beni comuni del territorio che vivono ed abitano.

- Primo incontro

Attraverso l'utilizzo di materiale visuale (video, immagini, web-doc)⁹ si affronta la tematica proposta, favorendo l'emersione del punto di vista degli studenti ed arrivando così ad una definizione condivisa del concetto. Nello specifico si chiede a ciascun studente di scegliere due tra le immagini proposte, che ritiene possano rappresentare efficacemente il proprio pensiero in merito al conetto di beni comuni.

L'utilizzo delle immagini – almeno venti – rende la fase di emersione iniziale più intuitiva e stimolante rispetto al più consueto brainstorming. Le immagini sono state selezionate, inserendo nella ricerca 'immagini' di Google, le espressioni "beni comuni" "bien commun" "commons" "los comunes". Si scelgono lingue diverse per attingere ad un bacino più ampio di materiali e punti di vista sul tema e rappresentare in questo modo un panorama tendenzialmente più variegato.

Alla fase di emersione iniziale segue la presentazione della "linea del tempo dei beni comuni", una sintesi delle riflessioni di alcuni autori in merito a questa tematica, avendo cura di integrare diverse prospettive di analisi: geografica, economica, giuridica, sociale, ecologica¹⁰.

Definito il panorama teorico di riferimento, si stimola la classe a partire dalla domanda "il territorio e il paesaggio sono beni comuni?". La domanda può essere percepita come banale o scontata. Si invita quindi la classe a riflettere in modo critico sulla questione, affrontando la tematica da angolazioni diverse. Si proiettano alcune immagini, carte tematiche ed alcuni dati relativi a casi studio appartenenti a scale geografiche diverse¹¹, per arricchire il contenuto della riflessione e al contempo sperimentare il contributo positivo della prospettiva transcalare di analisi dei problemi. A partire dal materiale di stimolo proposto, gli studenti divisi in gruppi sviluppano una riflessione sul significato e sulle condizioni necessarie per attuare quanto da loro definito sul piano teorico.

⁹ Per una panoramica sul tema si consiglia la visione del video "Cosa sono i beni comuni?" https://www.youtube.com/watch?v=WT6vbAu_UjI

¹⁰ La linea del tempo presentata nel primo incontro partendo dal noto contributo di Garrett Hardin, *La tragedia dei beni comuni*, prosegue affrontando il pensiero e le teorie di Elinor Ostrom quale nobel per l'economia, nota per la pubblicazione del volume *Governing in the commons*, ed infine Stefano Rodotà quale massimo esponente giuridico a scala nazionale, utile per ricostruire la complessità del pensiero economico, giuridico e politico in merito al referendum italiano del 2011.

¹¹ Nel testo si riportano i riferimenti relativi ai due report presentati nelle classi in cui è stato svolto il laboratorio. Il primo riguardante il consumo di suolo in Italia, redatto dall'ISPRA; il secondo il rapporto BES, redatto dall'ISTAT.

Trattandosi di classi dell'indirizzo agrario si è scelto di presentare e confrontare due contributi:

- *Il consumo di suolo in Italia*, 2015, il rapporto annuale dell'ISPRA (Istituto Superiore per la Protezione e la Ricerca Ambientale) sul consumo di suolo, scaricabile gratuitamente dal sito dell'ISPRA¹²;
- *Il rapporto BES 2015: il benessere equo e sostenibile in Italia*, redatto dall'ISTAT, in particolare i capitoli relativi al «Paesaggio e patrimonio culturale» e «Ambiente». Nei capitoli citati si presentano, accanto ai dati molto interessanti relativi al fenomeno dell'*urban sprawl* o urbanizzazione estensiva e dell'abbandono dei paesaggi rurali, i dati qualitativi sulla percezione delle popolazioni in rapporto ai luoghi del quotidiano. Anche quest'ultimo è scaricabile gratuitamente dal sito dell'ISTAT¹³;

I materiali proposti hanno consentito alle classi di elaborare riflessioni relative alle attuali pratiche di gestione e governo del territorio locale e nazionale, alle problematiche connesse al consumo di suolo in Italia e alla correlazione esistente tra la qualità dello spazio vissuto (misurata in termini di qualità e tutela paesaggistica) e il benessere sociale e personale dei cittadini. Le carte tematiche presentate nei due report e le immagini selezionate¹⁴ si discostano molto dai paradigmi della sostenibilità e dei beni comuni. Emerge piuttosto l'idea di un territorio come risorsa senza fine «(...) stiamo divorando il corpo della nostra madre Terra come se ne fossimo gli unici figli; come se dopo di noi vi fosse il vuoto, la fine del mondo; come avessimo solo diritti, nessuno dovere. Stiamo alimentando l'idea di uno «sviluppo all'infinito». Stiamo insomma coltivando l'idea di un territorio come risorsa passiva, come miniera da sfruttare e non come un bene comune. La devastazione del territorio comporta la perdita di biodiversità, la compromissione degli equilibri ecosistemici, ma anche la perdita dell'identità territoriale e della memoria storica» (Settis, 2013 p.11).

¹² Il rapporto ISPRA (Istituto di Promozione e Ricerca ambientale) sul consumo di suolo in Italia nel 2015 è scaricabile sul sito:

<http://www.isprambiente.gov.it/it/pubblicazioni/rapporti/il-consumo-di-suolo-in-italia-edizione-2015>

¹³ Il rapporto BES (Benessere Equo e sostenibile) è scaricabile gratuitamente dal sito dell'ISTAT. Di seguito il link con l'ultimo report disponibile:

<http://www.istat.it/it/archivio/175169>

¹⁴ Oltre alle immagini, sempre molto evocative, può essere utile confrontare rappresentazioni di uno stesso territorio in periodi diversi, alcuni esempi sono reperibili nel video prodotto dall'ISPRA (Istituto Superiore per la Protezione e Ricerca Ambientale) e consultabili sul sito: <https://www.youtube.com/watch?v=LgdSy6VzIQg>, oppure confrontando rappresentazioni di uno stesso territorio reperibili sul sito del Geoportale nazionale <http://www.pcn.minambiente.it/GN/>

Oltre al materiale proposto si invita i gruppi a porre attenzione su due contributi:

- Il preambolo al testo della Convenzione Europea del Paesaggio;
- L'art. 9 della Costituzione della Repubblica Italiana inerente alla tutela del paesaggio.

Partendo dai riferimenti legislativi italiani ed europei proposti, ciascun gruppo è chiamato a riflettere sulle discordanze e sulle convergenze esistenti tra le prospettive teoriche/giuridiche e le pratiche osservate dagli studenti nei singoli casi di studio.

Strumenti e metodologie: *cooperative learning*, metodologie visuali, didattica per problemi.

- Secondo incontro

Nel secondo incontro è fondamentale partire dalla dimensione individuale per poi affrontare la dimensione collettiva, di gruppo. A tal proposito si chiede ad ogni studente di realizzare singolarmente la mappa dei luoghi significativi su un foglio bianco¹⁵, evidenziando in tal modo il legame personale ed affettivo con i luoghi. Al termine del lavoro, la condivisione delle rappresentazioni personali può favorire la connessione emotiva tra gli studenti e la comprensione dell'importanza dei luoghi nello sviluppo dell'identità culturale e territoriale di ciascuno.

Conclusa la fase individuale si passa alla fase collettiva; si divide la classe in gruppi di massimo cinque componenti. Al fine di stimolare l'intelligenza spaziale di ciascuno e la capacità di orientamento nello spazio – prerequisiti fondamentali per la realizzazione del prodotto finale – ogni gruppo è chiamato a realizzare la mappatura cartacea dei beni comuni del territorio. Tale attività presenta due ordini di difficoltà: una sostanziale l'altra formale. I gruppi infatti sono chiamati a condividere una prospettiva di senso relativa al proprio territorio e a ciò che considerano bene comune/beni comuni, in secondo luogo devono saper rappresentare e narrare in forma grafica quanto emerso dal confronto.

Per il lavoro ciascun gruppo dispone di una carta topografica del luogo, un cartellone e una griglia di domande per agevolare lo sviluppo della riflessione.

¹⁵ Per approfondire la metodologia della mappa del cuore si invita a consultare il volume Giorda, 2014, p. 160.

- a) Cos'è per voi un bene comune? A quali criteri deve rispondere per essere considerato tale?
- b) Quali luoghi e beni sono importanti per la comunità?
- c) Quali di questi possono essere considerati beni comuni?
- d) Quale utilizzo ne fa la comunità? Si possono individuare differenze intergenerazionali nell'utilizzo o nella considerazione del luogo?
- e) In quale stato versa il luogo scelto? Ha subito nel tempo trasformazioni positive, negative o nulle?
- f) Come vorreste fossero i luoghi e i beni selezionati? Potendo scegliere quali trasformazioni vorreste mettere in atto?

Al termine del lavoro un componente per gruppo presenterà i risultati ottenuti.

Per l'incontro successivo si dà mandato ai singoli gruppi in autonomia o con l'insegnante di raccogliere materiale foto, video, audio relativo a ciascun luogo scelto, utile per il lavoro di mappatura online.

Strumenti e metodologie utilizzati: *cooperative learning*; mappa del cuore; mappa del quartiere; griglia di analisi per l'emersione del punto di vista di ciascun gruppo in merito alla tematica dei beni comuni del territorio; ricerca e produzione di materiale fotografico e video.

- Terzo e quarto incontro

Ciascun gruppo presenta alla classe i materiali raccolti e le riflessioni elaborate.

In aula informatica si procede con l'ultima parte del progetto didattico, ovvero la realizzazione della mappatura dei beni comuni del territorio con uno strumento open-source. Nel progetto didattico svolto con le scuole chieresi è stata utilizzata la piattaforma *TeenCarTO*¹⁶, una verticalizzazione di *FirstLife*, elaborate dal Dipartimento di Informatica dell'Università degli Studi di Torino. Lo stesso risultato si può ottenere utilizzando un *software open-source* (es. *mymaps* di *google*, *crowdmap*, *arcgis online*).

La restante parte del terzo e del quarto incontro è dedicata alla costruzione collettiva della mappatura dei beni comuni del territorio, utilizzando uno strumento open-source. Le nuove tecnologie offrono molte risorse per rielaborare e condividere il materiale raccolto costruendo mappe interattive, in cui geolocalizzare i dati ed includere video, immagini, descrizioni, percezioni personali o collettive relative ai luoghi del quotidiano. L'utilizzo

¹⁶ Si rimanda al sito per ulteriori informazioni <http://www.firstlife.org/tag/teencarto/>

della tecnologia consente infatti di incuriosire le classi e stimolarle nella ricerca e definizione del proprio punto di vista sui luoghi. A conclusione dei lavori, ripercorrendo ogni tappa del lavoro, si punta alla responsabilizzazione degli studenti in merito al proprio ruolo nella cura del territorio, bene comune, al fine di trasferire quanto stabilito dai riferimenti teorici analizzati nella pratica: dalle riflessioni teoriche alle prospettive concrete di protagonismo.

Strumenti e metodologie utilizzati: utilizzo di uno dei seguenti *software open-source*: *arcgis online*; applicazioni *crowdmapping*; *googlemaps-my-maps*; *cooperative learning*.



Figura 1 – Studenti al lavoro nella fase di mappatura dei punti selezionati

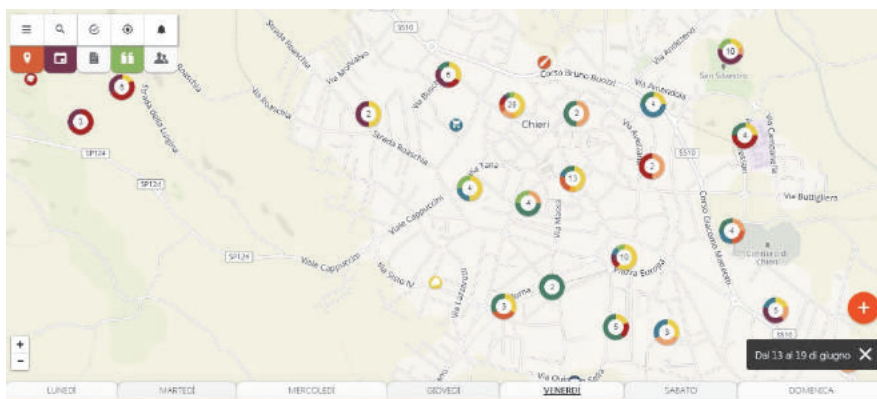


Figura 2 – Mappatura dei beni comuni di Chieri su Teencarto. La rappresentazione riporta aggregazioni di più punti indicati con colore diverso, relativi alla città di Chieri. Le classi coinvolte nel progetto hanno mappato diversi punti indicando rispettivamente la tipologia di luogo mappato (luoghi di ritrovo - luoghi di istruzione e formazione - luoghi legati all'arte, alla cultura, all'intrattenimento - luoghi legati al cibo - luoghi legati alla religione - luoghi legati ad hobby o sport) e due ordini di valutazioni, la prima legata allo stato attuale del luogo, indicando se fosse una risorsa o una criticità per la comunità, la seconda legata alle trasformazioni che tale luogo ha subito nel tempo, indicando se queste fossero positive o negative. Selezionate le rispettive categorie, ad ogni punto seguiva una descrizione esperienziale e un'immagine rappresentativa. Accanto alle categorie citate vi era quella di "io immagino", selezionando la quale lo studente poteva abbozzare una progettazione ideale dello spazio così come lo immaginava.

3. Conclusioni

La tematica dei beni comuni offre numerosi spunti per lavorare nelle classi di ogni ordine e grado, adattando lo sviluppo delle attività e i contenuti agli studenti. Inoltre questa tematica si presta all'adozione di un approccio transdisciplinare che favorisca un dialogo costruttivo tra più discipline: la geografia e lo studio del territorio, il diritto, la storia, la letteratura, le scienze. Nel testo abbiamo voluto evidenziare una pluralità di aspetti che si collegano alla tematica ed una pluralità di spunti per articolare la riflessione e l'azione delle classi sul tema.

Il progetto didattico ha sviluppato diverse competenze. Anzitutto ha consentito di ragionare e sperimentare l'importanza della rappresentazione del territorio e della narrazione dei suoi beni comuni. Gli strumenti tecnologici adottati hanno consentito di dare centralità massima al punto di vista dei ragazzi sul loro spazio vissuto, portando alla luce delle geografie invisibili composte dalle visioni, dai vissuti, dagli usi e dai significati attribuiti ai diversi luoghi. Inoltre le classi hanno sviluppato una maggiore sensibilità verso

le tematiche dei beni comuni e le buone pratiche territoriali, rafforzate dall'acquisizione di competenze di analisi critica del territorio e delle sue reti e di sintesi cartografica dei risultati.

Secondariamente, il lavoro ha consentito la riappropriazione del territorio da parte di studenti e dei docenti, aumentando la consapevolezza del patrimonio territoriale in esso racchiuso e delle eventuali criticità da migliorare.

Il paradigma della sostenibilità e dello sviluppo sostenibile, cruciali in ogni percorso di apprendimento, possono trovare in questo modo un campo pratico di attuazione e sperimentazione. Narrare il proprio punto di vista sul luogo e ragionare di conseguenza sul proprio ruolo e responsabilità nella cura, consente di lavorare sulle competenze di cittadinanza attiva e stimolare docenti e studenti nell'elaborazione di nuove progettualità emergenti per saper meglio tutelare e valorizzare il territorio.

Riferimenti bibliografici

- Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci, Roma.
- Magnaghi A., a cura di (2012), *Il territorio bene comune*, Firenze University Press, Firenze.
- Mattei U. (2011), *Beni comuni. Un manifesto*, Laterza, Roma-Bari.
- Settis S. (2012), *Paesaggio costituzione cemento. La battaglia per l'ambiente contro il degrado civile*, Einaudi, Torino.
- Settis S. (2013), *Il paesaggio come bene comune*, Società di studi politici, Napoli.
- Sgard A. (2010), "Le paysage dans l'action publique: du patrimoine au bien commun", in *Développement durable et territoires*, vol.1(II).
- Turco A., a cura di (2014), *Paesaggio, luogo, ambiente. La configuratività territoriale come bene comune*, Unicopli, Milano.

26. I “paesaggi musicali”: una proposta di didattica attiva per la geografia del turismo

di Rossella De Lucia*

1. Introduzione

Questo percorso didattico parte dal concetto di paesaggio, inteso come il prodotto delle interrelazioni tra una popolazione e il proprio ambiente di vita¹, sottolineandone la forte natura “relazionale” ma allo stesso tempo, e come logica conseguenza, una altrettanto forte natura “emozionale”. Nello specifico, particolare attenzione verrà data proprio alle arti (pittura, letteratura, musica...) come patrimonio materiale e immateriale e modalità espressiva della cultura identitaria di un popolo, facendo rientrare il lavoro nella sfera d’interesse della *Nuova Geografia Culturale*². L’obiettivo sarà quindi quello di analizzare la percezione di un paesaggio attraverso la creazione artistica ovvero la trasposizione in arte di questa percezione.

Preventivamente si dovranno dare agli alunni le basi epistemologiche entro cui operare e su cui strutturare un percorso di senso relativo al cosiddetto *paesaggio culturale*³ inteso come “rappresentazione combinata della natura e dell’uomo”⁴. In tal modo si aiuteranno gli alunni a comprendere che il paesaggio si fa cultura nel momento stesso in cui lo si carica di significati.

* Docente di Lettere e di Geografia presso ISIS “G.D. Romagnosi” di Erba (Co).

¹ Cfr. *Convenzione Europea sul Paesaggio*, Firenze 20 ottobre 2000; ratificata dallo Stato italiano con legge n. 14 del 9 gennaio 2006. L’articolo 1 recita che «paesaggio designa una determinata parte del territorio, così come è percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall’azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni»

² Vallega A. (2003), *Geografia culturale. Luoghi, spazi, simboli*, Utet, Torino.

³ La geografia ha sostenuto concettualizzazioni differenti rispetto a cosa si debba intendere con questa espressione (Gavinelli, 2012, pp. 216-220).

⁴ Unesco (2005), *Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention*, Unesco World Heritage Centre, Paris, page 83.

Comprendere questo concetto è estremamente importante quando si affronta a scuola lo studio delle relazioni che intercorrono tra l'uomo e l'ambiente, come riflessione formativa sul proprio rapporto con i luoghi, soprattutto nella prospettiva della loro valorizzazione dal punto di vista turistico (concetto di responsabilità e sostenibilità).

Ed è così che i docenti hanno il compito di guidare gli studenti verso la comprensione del senso e della complessità di un paesaggio, imparando ad osservarne le sue componenti non solo 'oggettive' ma anche 'soggettive', la sua dimensione ambientale e al tempo stesso culturale.

Inoltre si cercherà di far comprendere come

alla percezione dello spazio vissuto contribuiscono non solo le esperienze affrontate in prima persona, ma anche letture, romanzi e altri tipi di mediazioni culturali (per esempio, le narrazioni familiari) che portano all'elaborazione del senso del luogo. Questo concetto indica un'attribuzione di valori e di significati espressa collettivamente da una comunità e riconosciuta anche da chi di questa comunità non fa parte. [...]E dalla percezione di un luogo, anche se si tratta di una percezione indefinita, possono però scaturire decisioni e comportamenti, come la scelta di un viaggio⁵.

Da qui il focus di tutto il percorso didattico, ovvero quello che è stato chiamato 'paesaggio musicale', basato su un rapporto dialettico tra musica e geografia. Ma, mutuando da Lucchesi per il paesaggio letterario,

la ricerca non consiste tanto nel cercare in opere letterarie "informazioni geografiche" (ossia analizzare la geografia nella letteratura, per rintracciare conformità o dissonanze rispetto alla realtà oggettiva), quanto nell'individuare in romanzi, racconti, e poesie un ottimo mezzo per comprendere le basi territoriali della soggettività culturale-umana, consentendo di collegarla in termini complementari all'oggettività fattuale-geografica: e ciò trasmettendoci sia il forte nesso che collega, attraverso il paesaggio, il presente alla memoria (LOWENTHAL 1975), sia il "senso del luogo", che risulta per il singolo e la comunità che lo vive/ percepisce un elemento pregno di emozioni, stati d'animo, simbolismi dalla forte connotazione identitaria⁶.

⁵ C. Simonetta, C. Giorda (2010), *Il pianeta che verrà*, Loescher Editore, Torino.

⁶ ACME - Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Milano, Volume LXV, Fascicolo II, Maggio-Agosto 2012 www.ledonline.it/acme/

2. Presentazione del progetto didattico

Il presente percorso didattico è stato strutturato, nell'ambito della programmazione annuale di *Geografia turistica* di una Classe terza di un Istituto tecnico – Indirizzo turismo⁷, in termini di una singola Unità Didattica (U.D.) suddivisa in 5 fasi con un monte ore pari a circa 8/10 totali (più il prodotto finale multimediale). Sarà poi finalizzato ad essere inserito in un progetto di Unità di Apprendimento (UdA) dal titolo: “*Progettazione di un viaggio di istruzione: il mio territorio*” che si presta bene ad uno sviluppo pluridisciplinare (Storia, Italiano, Storia dell'Arte, Lingue straniere).

2.1. Finalità

La principale finalità è favorire la comprensione di un concetto centrale della geografia ovvero il paesaggio, perché permettere di conoscere, verificare e progettare il patrimonio naturale e antropizzato che ci circonda.

Il secondo obiettivo sarà stimolare un pensiero critico sul rispetto e la protezione dei cosiddetti paesaggi culturali, consapevoli del fatto che la presenza dell'uomo e della sua cultura lascia delle tracce profonde e spesso indelebili sul territorio in cui viviamo.

Questo percorso avrebbe inoltre l'intento di rendere consapevoli gli studenti di quanto la loro percezione dei luoghi possa essere arricchita da quella dei grandi artisti che da questi luoghi hanno tratto ispirazione per le loro opere; ovvero come una sensibilità diversa e più profonda possa astrarre e dare più livelli di lettura a un paesaggio che per l'uomo comune non è sempre fonte di ispirazione e creazione. La ricerca va quindi compiuta investigando testimonianze artistiche. Ciò potrà aumentare la loro consapevolezza riguardo all'importanza di tutti i paesaggi, compresi quelli “della vita quotidiana”, lo spazio vissuto che poi rispecchia la loro terra come identità comune, da preservare come un bene a cui dare valore.

Di conseguenza, molto forte in questo progetto è l'educazione alla cittadinanza attiva e l'applicazione del concetto di sostenibilità, portando gli alunni a riconoscere nel paesaggio i beni naturali e culturali da tutelare e valorizzare.

Dal punto di vista laboratoriale, invece, l'intento sarà duplice: fare acquisire le relative conoscenze, coinvolgendo gli alunni attraverso una didattica informatizzata e anche in attività di gruppo cooperativo; rendere gli alunni autonomi e preparati nella creazione di itinerari turistici, al fine di poterli

⁷ D.P.R n. 88 del 15/03/2010.

utilizzare nelle diverse circostanze anche professionali, come strumento efficace di comprensione e fruizione delle risorse turistiche e di pianificazione e gestione del territorio, nonché valorizzazione del patrimonio paesaggistico.

2.2. Obiettivi di apprendimento

Conoscenze:

- conoscere il concetto di paesaggio culturale;
- conoscere la localizzazione e la valorizzazione turistica del proprio territorio;
- conoscere i beni culturali e ambientali nell'ambito territoriale di appartenenza;
- conoscere le fonti cartografiche e bibliografiche, anche digitali;
- conoscere percorsi, aree e luoghi di attrazione turistica a scala locale e nazionale;
- conoscere, arricchire e organizzare in modo significativo la propria carta mentale rispetto all'Italia e al suo patrimonio naturale e culturale.

Abilità:

- saper individuare, nella complessità del territorio, la relazione tra l'uomo e la sua cultura e l'ambiente;
- saper utilizzare metodi, strumenti e concetti della geografia; nonché fonti cartografiche e bibliografiche e dati statistici;
- saper cogliere le caratteristiche di un territorio attraverso immagini, testi letterari, filmati e composizioni musicali;
- sapere utilizzare le TIC e i linguaggi multimediali per eseguire ricerche, presentare e narrare i risultati del proprio prodotto;
- saper progettare itinerari turistici di interesse culturale e ambientale per la valorizzazione dell'ambito territoriale di appartenenza;

2.3. Obiettivi formativi

Competenze e Competenze chiave di cittadinanza⁸:

- cogliere e comprendere le relazioni tra gli elementi naturali e antropici che caratterizzano un territorio, per riconoscere le trasformazioni intervenute nel corso del tempo;

⁸ D.M. n. 139 del 22 agosto 2007.

- analizzare l'immagine del territorio sia per riconoscere la specificità del suo patrimonio culturale sia per individuare strategie di sviluppo del turismo integrato e sostenibile;
- leggere, disegnare e interpretare diverse fonti e usarle per comprendere il territorio;
- acquisire la consapevolezza che il paesaggio culturale è un bene comune e come tale va tutelato e valorizzato;
- esporre le conoscenze geografiche acquisite, utilizzando le reti, gli strumenti informatici e le adeguate risorse materiali nelle attività di studio, ricerca e approfondimento nonché per la progettazione e la realizzazione di semplici prodotti;
- progettare, documentare e presentare servizi o prodotti turistici;
- verranno prese in considerazione tutte le otto competenze di cittadinanza.

2.4. Contenuti

I contenuti saranno vari: si parte dal concetto di paesaggio e di paesaggio culturale per arrivare a capire che cos'è, come opera e qual è lo scopo dell'Unesco; di conseguenza che cosa si intende per "Patrimonio dell'Umanità" e per bene culturale.

Viene poi affrontata la musica come veicolo per conoscere territori e comprendere luoghi.

Infine l'accento viene posto sulla valorizzazione turistica di un territorio attraverso la sua cultura materiale e immateriale.

2.5. Materiali e strumenti

- Il libro di testo.
- Fotocopie distribuite agli alunni, materiale cartografico e iconografico, letture, dispense, depliant, siti internet e atlante.
- Lavagna; supporti audio-visivi (video-film, documentari, lettore mp3); possibilità di utilizzare i computer per elaborare il materiale e la LIM (lavagna interattiva multimediale).

2.6. Metodologia d'insegnamento

Proprio per far comprendere quanto il paesaggio sia un *libro aperto* in cui

rintracciare i segni dell'umanità, è essenziale cercare di accendere la *curiosità* degli alunni e la voglia di *scoprire* attraverso una metodologia varia:

- *brainstorming* iniziale, *domande/stimolo* al gruppo, lezione interattiva e partecipata, discussione guidata, la maieutica, il *cooperative learning*.
- *action research*, attività laboratoriali e didattica informatizzata.
- *lezioni frontali tradizionali* – metodo espositivo.

3. Attività divisa in fasi

Fase 0 - Verifica dei prerequisiti – Ripasso attraverso una lezione partecipata sui concetti-chiave e sugli strumenti della geografia, studiati durante il biennio.

Fase 1 - *Brainstorming* iniziale e domande stimolo – l'insegnante invita ogni alunno a dare una propria definizione del concetto cardine dell'U.D. ovvero quello di paesaggio, rispetto all' "idea" che ognuno ha in testa e portando delle immagini esemplificative: l'intento è quello di capire che cosa i ragazzi intendono quando utilizzano questo termine e quali significati e valori gli attribuiscono.

Solo a questo punto, la lezione verrà guidata alla lettura e comprensione della definizione di paesaggio data dalla CEP, Convenzione europea del paesaggio⁹: "una determinata parte di territorio così come è percepita dalle popolazioni", facendo particolare attenzione all'Articolo 2 - Campo di applicazione: "i paesaggi che possono essere considerati eccezionali, sia i paesaggi della vita quotidiana sia i paesaggi degradati".

Quindi per ribadire l'importanza di tutti paesaggi e della loro natura "relazionale", verrà letto anche un passaggio dell'opera di Turri (1998)¹⁰, in cui viene spiegata la metafora del paesaggio come spazio scenico teatrale, prodotto e sfondo dell'azione sociale.

Fase 2 - Compito/Consegna: Ogni alunno dovrà preparare singolarmente una presentazione del paesaggio in cui vive: "il paesaggio vissuto", individuando dei *landmarks* anche grazie all'aiuto di Google Earth. Il confronto delle varie descrizioni, delle diverse e simili narrazioni e dei valori attribuiti ai luoghi, permetterà alla classe di costruire una specie di *Parish map* (mappa di comunità), legata alle loro esperienze, al loro vissuto e che darà al loro territorio un significato più 'intimo', personale e soprattutto rispecchierà

⁹ <http://www.convenzioneeuropeapaesaggio.beniculturali.it>

¹⁰ E. Turri (1998), *Il paesaggio come teatro*, Marsilio, Venezia.

l'identità di chi lo abita. Lo scopo è metacognitivo ovvero quello di far riflettere gli alunni sul fatto che un paesaggio ha anche e soprattutto un significato soggettivo, legato alla propria sensibilità individuale e collettiva.

La ricaduta didattica maggiore sarà proprio quella di rafforzare la loro identità territoriale e di farli riflettere che i paesaggi che meritano attenzione e valorizzazione non sono solo quelli che hanno un valore culturale riconosciuto o quelli di eccezionale bellezza, ma anche quelli a noi cari e familiari.

Fase 3 - Lezione frontale sul paesaggio culturale: esso è ricco di valori simbolici e depositario di significati che esprimono l'impronta che una società ha impresso, nel corso della storia, su un determinato territorio. Con la LIM viene mostrato il sito web dell'Unesco che dal 1972 cataloga e conferisce ai luoghi, ai monumenti e agli ambienti naturali più importanti per la loro diversità e ricchezza, il titolo di «Patrimonio dell'Umanità»; viene letta la 'Convenzione'¹¹ e viene mostrato l'elenco dei siti italiani. Ogni Stato poi tutela i propri *beni culturali* perché sono un importante elemento di differenziazione culturale e identitaria. E questi beni possono essere materiali ma anche immateriali: si leggerà infatti l'art. 2 della "Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale" (Parigi 2003)¹².

Fase 4 - Lezione introduttiva sui paesaggi musicali in cui viene spiegato come il paesaggio possa essere 'letto', 'percepito', 'rappresentato' e 'narrato' anche grazie all'apporto di opere artistiche (letterarie, pittoriche, musicali...) di grandi geni che da questo paesaggio hanno tratto ispirazione. Viene così stimolato il pensiero metacognitivo su quanto la percezione di un artista possa 'aiutarci' nella comprensione di un luogo mostrandoci il valore metaforico, metafisico e sublime che solo una sensibilità eccelsa può cogliere e a cui noi possiamo riferirci per completare e cercare di ampliare la nostra visione e "visuale".

Verrà presentato un caso studio: la regione storico-culturale del Sud degli Stati Uniti¹³ caratterizzata da un forte senso identitario e che è famosa per aver partorito la cosiddetta "popular music", diramatasi poi in vari generi e sottogeneri dal blues al jazz, dal country al rock.

Il Sud conserva ancora un'immagine un po' romantica e un po' stereotipata, legata alla fascia del latifondismo delle grandi piantagioni di tabacco, canna da zucchero e soprattutto cotone, cotton belt, tuttora esistente nell'immaginario pseudo-geografico di molte persone che così sono spinte a un certo tipo di turismo che rievochi in loro quell'atmosfera. Per capire meglio

¹¹ <http://www.unesco.beniculturali.it/index.php?it/35/la-convenzione>

¹² <http://www.unesco.org/culture/ich/en/convention>

¹³ Le regioni percettive del Nord America da Zelinsky W. (1973), *The Cultural Geography of the United States*, Pearson, London.

questa regione, il professore di storia aiuterà ad inquadrare il particolare periodo dello schiavismo nero nelle colonie americane, mentre il professore di italiano porterà vari esempi tratti dalla letteratura e dal cinema¹⁴ che hanno contribuito alla costruzione di questo immaginario.

Nello specifico l'attenzione si sposterà nella zona del lungo fiume Mississippi¹⁵, che ha dato vita al cosiddetto "delta blues", cercando di capire come questi luoghi siano stati percepiti attraverso gli occhi dei loro cantori; verranno infatti fatti ascoltare alcuni tra i brani più significativi del genere e con l'aiuto del docente di inglese verranno tradotti i testi¹⁶.

Verrà poi presentato il progetto "*Mississippi Blues Trail*"¹⁷: un vero e proprio itinerario turistico musicale, voluto e sostenuto dal *National Endowment for the Arts*, dal *National Endowment for the Humanities*, dal *Mississippi Department of Transportation*, dal *Federal Highway Administration*, *AT&T*, e dal *Delta Center for Culture and Learning at Delta State University* e infine dal *Mississippi Development Authority Tourism Division*.

Il progetto ha previsto di 'marcare' il territorio dello Stato del Mississippi da *landmarks*, ovvero dei segnavia, cartelli, che raccontano la storia della musica, attraverso le parole e le immagini dei bluesmen e di come i luoghi dove hanno vissuto e i tempi in cui sono esistiti - e continuano ad esistere - hanno influenzato la loro musica. I siti vanno dalle strade della città ai campi di cotone, dai depositi ferroviari ai cimiteri, e dai club alle chiese... fino anche al penitenziario di Stato. Il sito web è corredato, infatti, da dettagliate mappe locali, in cui si possono leggere e approfondire le storie dei vari *landmarks*, tenendosi aggiornati anche sul calendario in cui è proposta tutta una serie di iniziative musicali e festival a seconda dei vari periodi dell'anno e i relativi musei sorti sul percorso¹⁸. Inoltre il sito offre alle scolaresche un file, nella sezione *Curriculum*, che è una "Guida per gli insegnanti": si può notare come partendo dalla musica, il progetto voglia far conoscere agli alunni la

¹⁴ Alcuni esempi: *Gone with the wind*, il romanzo della scrittrice di Atlanta Margaret Mitchell; *La capanna dello zio Tom*, romanzo anti-schiavista scritto dall'americana Harriet Beecher Stowe; tra i film più recenti: *The Help* (2011), di Tate Taylor, *Lincoln* (2012), di Steven Spielberg, *Django Unchained* (2012), di Tarantino, *12 anni schiavo* (2013), di Steve McQueen.

¹⁵ <http://www.msdelataheritage.com/about/>

¹⁶ Alcuni esempi: *Travelin' Riverside Blues* di Robert Johnson (<https://www.youtube.com/watch?v=ecwW2fX1Yew>); *Crossroads* di Robert Johnson (<http://www.youtube.com/watch?v=Yd60nI4sa9A>); *High Water Everywhere* di Charley Patton (<http://www.youtube.com/watch?v=336dDZsU1Eg>); *Back Water Blues* cantato da Bessie Smith (<http://www.youtube.com/watch?v=mRTHHkeQ8sE>)

¹⁷ <http://www.msbluestrail.org>

¹⁸ Video promo: <http://vimeo.com/20438831>

geografia, la storia e la complessa società di quei luoghi, con una forte connotazione interdisciplinare.

Fase 5 - Fase operativa: gli alunni dovranno pensare ad un itinerario turistico, mettendo in atto quanto visto fino ad ora. A livello esemplificativo, si prenderanno in considerazione alcune città come Napoli, Roma, Genova... (l'elenco potrebbe essere veramente molto lungo) che sono state cantate da grandi autori che hanno permesso, anche a chi in quelle città non vive, di conoscerne lo spirito che le anima, i lati più belli ma anche quelli in ombra. Anche grazie a questi contributi, i 'viaggiatori' possono comprendere il rapporto che lega la popolazione a un determinato luogo. Si parlerà soprattutto di Bologna che nel 2006 è stata dichiarata dall'UNESCO "Città Creativa della Musica": prestigioso riconoscimento che celebra la sua ricca tradizione musicale¹⁹.

A questo punto si chiederà alla classe di realizzare un *WebQuest* 'in situazione'²⁰: gli alunni dovranno immaginare di essere un'agenzia di viaggio che organizza gite di istruzione per scolaresche. Uno tra i compiti dell'agenzia sarà quello di mostrare i luoghi del comasco, attraverso un particolare 'percorso musicale' tracciato dal cantautore Davide Van De Sfroos²¹ in questa iniziativa chiamata "Terra&Acqua". Questo progetto culturale multimediale vede l'artista proporre al pubblico narrazioni, canzoni e filmati ispirati al territorio lariano, in un sito-web ben strutturato²², anche per le scolaresche.

Infatti, gli alunni dovranno organizzare la gita, diventando loro stessi le guide, come fossero "Ciceroni apprendisti", ma potranno anche contribuire alla realizzazione del sito in questione, inviando alla redazione, varie testimonianze sulla loro città e sul loro territorio d'appartenenza, sui luoghi a loro più cari e caratteristici.

Quindi, in relazione anche a singole competenze e abilità, la classe verrà divisa in gruppi e ognuno si dedicherà ad un aspetto specifico del progetto; il tutto verrà poi convogliato nel prodotto multimediale finale, visionabile dall'intero Consiglio di Classe e dalle famiglie accendendo al Blog creato dagli alunni per l'occasione.

¹⁹ <http://cittadellamusica.comune.bologna.it/>

²⁰ <http://www.webquest.it>. È una attività di ricerca guidata da uno o più docenti, grazie alla quale gli allievi, organizzati in gruppo, raccolgono informazioni in Internet per realizzare dei prodotti, che dimostrano la loro capacità di rielaborare autonomamente le informazioni trovate. L'obiettivo è quello di sviluppare nell'allievo capacità di analisi, sintesi e valutazione in un ambiente di lavoro costruttivista.

²¹ <http://www.davidevandesfroos.com>; Quasi tutte le sue canzoni (e i suoi libri) fanno capo al Lario e al suo spirito profondo. La maggior parte dei testi è pensata, scritta e cantata in dialetto tremezzino (o laghée): riconosciuta come "lingua minoritaria" europea dal 1981 (Rapporto 4745 del Consiglio d'Europa) e inoltre censita dall'Unesco (*Red book on endangered languages*) tra quelle meritevoli di tutela.

²² <http://itinerarifolk.com>

L'organizzazione di questo viaggio, alla scoperta del territorio tra musica, poesia, tradizione, gastronomia, arte, storia e natura, coinvolgerà tutti i ragazzi, in modo diversificato, in una sorta di simulazione della realtà lavorativa, attraverso la realizzazione di un prodotto da Agenzia di Viaggio, ma anche in un Laboratorio Storico/Letterario/Musicale/Espressivo.

4. Strategie didattiche, di verifica e valutazione

L'U.D. prende avvio da una precisa cornice didattico-pedagogica relativa al paradigma costruttivista della conoscenza e della didattica che vede il suo punto focale nella narrazione. Rispetto alla scuola della sola lezione frontale, si cerca di valorizzare quei processi apprenditivi attraverso i quali i concetti, le idee, le teorie vengono riscoperti, ricostruiti, reinventati e poi "narrati" dai singoli alunni che li hanno fatti propri. Inoltre, l'apporto delle nuove tecnologie ha dato a tutto questo impianto un nuovo slancio basato proprio sul principio di auto-costruzione del sapere.

In tal senso, la valutazione²³ dovrebbe rappresentare il confronto tra i risultati raggiunti e gli obiettivi prefissati, procedimento che determina e indirizza l'insegnamento. Quindi non si può parlare solo di valutazione finale (sommativa) ma anche iniziale/diagnostica e intermedia/formativa. Ma se ci poniamo dal punto di vista degli alunni, lo scopo precipuo di una valutazione autentica dell'apprendimento dovrebbe soprattutto favorire la consapevolezza personale cioè la difficile pratica del saper giudicare se stessi, la capacità di auto-valutarsi.

5. Conclusioni

Questo progetto, come già accennato, può essere applicato a svariate realtà territoriali, proprio perché l'Italia ha un ricco patrimonio culturale materiale, immateriale e musicale che va valorizzato e tutelato, nell'ottica del rispetto delle identità locali.

Una volta tracciato l'itinerario sui luoghi che hanno ispirato l'artista i ragazzi posso direttamente, attraverso una 'lezione itinerante' ricercare il paesaggio descritto e cantato, confrontare così le loro percezioni ed emozioni con quelle dell'autore.

²³ Etimologia della parola "valutare": *valorizzare* qualcosa in funzione di uno scopo.

Possono inoltre fondere le emozioni soggettive con l'oggettività del paesaggio reale, l'*inscape* con il *landscape*, per far scaturire il *sense of place*, quel profondo significato di un luogo, carico di percezioni, di simboli, di memorie, che si può rivivere solo "immergendosi" fisicamente nel luogo stesso. [...] La lezione itinerante dunque diviene anche un "viaggio sentimentale", secondo il termine usato in connessione con l'ideazione stessa dei parchi letterari (o musicali n.d.a.) che conduce gli studenti alla scoperta di motivi geografici, storici, sociali, architettonici e artistici, sempre seguendo le tracce dell'ispirazione dell'autore, non come spettatori distaccati e asettici ma come attori emotivamente coinvolti (Pasquinelli D'allegra, 2003).

Riferimenti bibliografici

- Connell J., Gibson C. (2003), *"Sound Tracks – Popular music, identity and place"*, Routledge, London.
- Dal Borgo A., Gavinelli D., a cura di (2012), *Il paesaggio nelle scienze umane. Approcci, prospettive e casi di studio*, Mimesis, Milano-Udine.
- Lando F., a cura di (1993), *Fatto e finzione. Geografia e letteratura*, Etaslibri, Milano.
- Rocca G. (2013), *Dal prototurismo al turismo globale – Momenti, percorsi di ricerca, casi di studio*, Giappichelli Editore, Torino.
- Pasquinelli D'Allegra D. (2003), *I parchi letterari: geografia e letteratura nella didattica modulare*, Atti del xxviii Congresso Geografico Italiano (Roma 18-22 giugno 2000), Edigeo, Roma.
- Polillo A. (2005), *Jazz – La vicenda e i protagonisti della musica afro-americana*, Oscar Mondadori, Milano.
- Simonetta C., Giorda C. (2011), *Il pianeta che verrà*, Loescher Editore, Torino.
- Turri E. (1998), *Il paesaggio come teatro*, Marsilio, Venezia.
- Vallega A. (2003), *Geografia culturale. Luoghi, spazi, simboli*, Utet, Torino.
- Vallega A. (2004), *Le grammatiche della geografia*, Pàtron Editore, Bologna.
- Zelinsky W. (1973), *The Cultural Geography of the United States*, Pearson, London.

Sitografia

- <http://www.indire.it>
- http://www.landscapefor.eu/index.php?option=com_k2&view=item&id=45:la-polisemia-del-paesaggio&Itemid=123
- http://www.ledonline.it/acme/allegati/Acme-12-II_08_Lucchesi.pdf
- <http://www.parchiletterari.com/>
- <http://www.unesco.it/>
- <http://www.youtube.com>

Il presente volume nasce dall'esperienza del IV Workshop Nazionale ALLG (Milano, 26-27 agosto 2015) e propone una riflessione condivisa da studiosi e insegnanti interessati al confronto sulle potenzialità e sulle criticità della didattica della geografia di fronte agli scenari educativi presenti e futuri.

L'intento è di offrire uno strumento utile sia all'arricchimento della riflessione teorica sia al potenziamento delle pratiche didattiche in ciascun ordine scolastico. A tal proposito la struttura del testo invita a una lettura verticale del curriculum formativo, offrendo ai docenti la possibilità di pensare la propria attività quotidiana nell'ambito di una progettualità a lungo termine, che dalla scuola dell'infanzia arriva sino all'università.

Per sua natura la geografia è una disciplina fortemente connessa alla contemporaneità e alla sua proiezione nel prossimo futuro. Tale peculiarità si riflette inevitabilmente anche nella didattica, che pertanto può essere efficacemente declinata in termini di competenza, un concetto che per definizione implica un valore di realtà nelle pratiche di insegnamento. Nella scansione dei contributi emerge inoltre la dimensione interdisciplinare delle competenze geografiche, che si esprimono soprattutto nell'elaborazione di collegamenti tra i diversi saperi scolastici ed extrascolastici. Allo scopo di costruire un prodotto utile nel concreto, l'ultima parte del volume è dedicata alla presentazione di esperienze didattiche realizzate da alcuni insegnanti provenienti da scuole di ogni ordine e grado. L'auspicio è che tali proposte possano servire come fonti di ispirazione per efficaci pratiche di insegnamento, rafforzando il valore della geografia come disciplina in grado di formare studenti e cittadini consapevoli e responsabili.

Giacomo Zanolin (1984), geografo, insegnante di geografia nella Scuola Secondaria di Secondo Grado. Attualmente è assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Milano, i suoi principali interessi di ricerca riguardano i processi territoriali, in particolare nelle aree protette e negli spazi urbani, e la didattica della geografia. Da 2015 è Consigliere Regionale ALLG per la sezione Lombardia.

Thomas Gilardi (1973), geografo, insegnante di geografia e geografia turistica nella Scuola Secondaria di Secondo Grado. È dottore di ricerca in Scienze dei Beni Culturali e Ambientali, attualmente collabora con l'Università degli Studi di Milano come cultore della materia e come docente in attività laboratoriali. Si interessa principalmente di geografia urbana e del paesaggio, di cartografia e di didattica della geografia.

Rossella De Lucia (1973), geografa, insegnante di lettere, storia e geografia nella Scuola Secondaria di Secondo Grado. Si interessa principalmente di didattica della geografia e di geografia culturale, con particolare attenzione nei confronti dei paesaggi musicali.